



Masterarbeit im Rahmen des Master of Advanced Studies
ZFH in Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung

Wirkfaktoren zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung in der Berufsberatung

Interviewstudie mit Fokus auf Jugendliche mit Aufmerksamkeitsstörungen

Eingereicht dem IAP Institut für Angewandte Psychologie,
Departement Angewandte Psychologie der ZHAW

von

Regula Oppliger

am

23. Dezember 2020

- Erstbetreuung: Lic. phil. Susanna Borner, Beraterin und Dozentin BSLB,
Studienleiterin BSLB, IAP ZHAW
- Zweitbetreuung: Lic. phil. Michelle Marthaler, Berufs-, Studien- und Laufbahnbe-
raterin, Leiterin Bereich Berufs- und Laufbahnberatung Süd-
west, BIZ Bern

«Diese Arbeit wurde im Rahmen der Weiterbildung an der ZHAW, IAP Institut für Angewandte Psychologie, Zürich, verfasst. Eine Publikation bedarf der vorgängigen schriftlichen Bewilligung des IAP».

Abstract

Jugendliche mit Aufmerksamkeitsstörungen starten aufgrund von Misserfolgen in der Vergangenheit oft mit ungünstigen Voraussetzungen in den Berufswahlprozess. Ein zentraler Faktor für einen gelingenden Berufswahlprozess ist die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE). Anhand von vier Leitfadeninterviews wurde untersucht welche Wirkfaktoren zur Förderung der SWE bereits von den Jugendlichen in der Berufsberatung wahrgenommen werden. Fokussiert wurde dabei auf den Übergang zwischen Einzelberatung und Realisierungsunterstützungsangeboten. Neben bereits in der Literatur gefundenen Wirkfaktoren konnten auch neue gefunden werden. Die Jugendlichen profitierten dabei insbesondere vom Erleben von persönlichen Erfahrungen in Kombination mit Erfolgserlebnissen, vom Lernen am Modell (mit möglichst ähnlichen Vorbildern) sowie von verbalen Ermutigungen und Feedback. Diskutiert wurden anschließend konkrete Handlungsansätze zur Steigerung der SWE in der Einzelberatung unter Einbezug eines Realisierungsunterstützungsangebots. Dabei zeigte sich, dass das Formulieren von möglichst auf die Person zugeschnittenen persönlichen Nahzielen (im Vrgl. zu Grobzielen) unter Berücksichtigung des Anstrengungsgrads bei der Zielerreichung und das Lernen am Modell einen zusätzlich positiven Effekt auf die SWE erzielen könnte. Es resultierte ein konkretes Handlungsschema zum Einsatz von Wirkfaktoren zur Förderung der SWE im Prozess am Übergang zwischen Einzelberatung und Realisierungsunterstützungsangebot.

Schlagworte: Selbstwirksamkeitserwartung, SWE, Aufmerksamkeitsstörungen, AD(H)S, Berufsberatung, Einzelberatung, Realisierungsunterstützung, Realisierungsunterstützungsangebot, Erste Berufswahl, Berufswahlprozess

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Zielsetzungen	2
3	Theoretische Grundlagen und Begriffsdefinitionen	3
3.1	Theorien zur Selbstwirksamkeit	3
3.1.1	Die Sozialkognitive Lerntheorie.....	4
3.1.2	Die Sozialkognitive Laufbahntheorie	5
3.2	Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung	6
3.2.1	Die Selbstwirksamkeitserwartung im Berufswahlprozess.....	7
3.2.2	Wirkfaktoren zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung.....	9
3.3	Definition Aufmerksamkeitsstörungen	11
3.3.1	Aufmerksamkeitsstörungen im Berufswahlprozess	12
3.4	Definition Realisierungsunterstützung	13
3.4.1	Realisierungsunterstützungsangebote des BIZ Bern.....	14
4	Methode	15
4.1	Fragestellungen	17
4.2	Datenerhebung	17
4.2.1	Konzeption Interviewleitfaden	18
4.2.2	Stichprobenbeschreibung	19
4.2.3	Interviewdurchführung und Transkription	20
4.3	Auswertungsverfahren	21
5	Ergebnisse	23
5.1	Wirkfaktor ‘Eigene Erfahrungen und Erfolgserlebnisse’	25
5.2	Wirkfaktor ‘Persönliche Nahziele’	27
5.3	Wirkfaktor ‘Anstrengungsgrad Zielerreichung’	30
5.4	Wirkfaktor ‘Stellvertretende Erfahrungen durch Modelllernen’	30
5.5	Wirkfaktor ‘Verbale Ermutigung und Feedback’	32
5.6	Wirkfaktor ‘Physiologische Zustände und Affektaktivierung’	33

5.7	Weitere Wirkfaktoren aus den Interviewdaten	35
5.8	Ausblick und Nachhaltigkeit Selbstwirksamkeitserwartung.....	37
6	Diskussion und Praxistransfer	38
6.1	Beantwortung und Interpretation Fragestellung 1.....	39
6.2	Beantwortung und Interpretation Fragestellung 2.....	43
6.3	Schlussfolgerung	46
6.4	Reflexion Forschungsprozess.....	46
	Literaturverzeichnis	48
	Anhang	52

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura	4
Abbildung 2: Vereinfachte Darstellung der Sozialkognitiven Laufbahntheorie.....	6
Abbildung 3: Modell der Interessenentwicklung	8
Abbildung 4: Modell der Berufswahl	9
Abbildung 5: Das Pyramidenmodell der Berufswahlbereitschaft.....	9
Abbildung 6: Übersicht Realisierungsunterstützungsangebote BIZ Bern.....	15
Abbildung 7: Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess	16
Abbildung 8: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse	22
Abbildung 9: Codesystem mit Haupt- und Unterkategorien inkl. Modifizierung	24
Abbildung 10: SWE vor dem Realisierungsunterstützungsangebot.....	29

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Merkmale der Studienteilnehmer/innen</i>	19
Tabelle 2: <i>Merkmale der Interviews</i>	20
Tabelle 3: <i>Übersicht thematische Hauptkategorien (Wirkfaktoren SWE)</i>	23
Tabelle 4: <i>Weitere gefundene Wirkfaktoren vor und während RUA</i>	35
Tabelle 5: <i>Bestätigte Wirkfaktoren aus der Literatur</i>	39
Tabelle 6: <i>Handlungsschema am Übergang zwischen Einzelberatung und RUA</i>	44

1 Einleitung

Im Berufswahlprozess werden Jugendliche mit den unterschiedlichsten Herausforderungen konfrontiert. Mit jedem der sieben Berufswahlschritte (siehe z.B. Egloff & Jungo, 2020) und den dazugehörigen Lern- und Entwicklungsaufgaben werden neue Kompetenzen aufgebaut und erweitert. Werden die einzelnen Schritte nicht erfolgreich gemeistert, können Blockaden auftreten, welche den Berufswahlprozess stören (Düggeli & Neuenschwander, 2015). Für den Beratungsalltag ist es wichtig zu erkennen, wie solche Blockaden entstehen oder noch besser im Voraus verhindert werden können. Ein zentraler Faktor für einen gelingenden Berufswahlprozess ist die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE, Lent et al., 2002). Die SWE hat einen starken und steuernden Einfluss auf die Berufswahl. Gemäss Ratschinski (2014) fördert sie sowohl die Motivation wie auch die adaptive Flexibilität im Verhalten. Gerade bei Jugendlichen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf ist die SWE häufig tief, da sie aufgrund diverser Einschränkungen in der Vergangenheit mit Misserfolgserlebnissen und Stolpersteinen zu kämpfen hatten. Sie starten mit ungünstigen Ausgangsbedingungen in den Berufswahlprozess. Eine im Beratungsalltag häufige beobachtete Zielgruppe bilden dabei Jugendliche mit einer Aufmerksamkeitsstörung. Die betroffenen Jugendlichen können die nächsten Schritte im Berufswahlprozess oft nicht selber bewältigen. Das führt zu Blockaden im Beratungsprozess. Nicht selten werden deshalb bei dieser Zielgruppe in der Beratungspraxis Realisierungsunterstützungsmassnahmen beigezogen. Im BIZ Bern stehen den Beratungspersonen dafür entwickelte Angebote zur Verfügung. Das bedeutet, dass in der Einzelberatung bereits vorbereitende Schritte unternommen werden, welche dann in einem passenden Realisierungsunterstützungsangebot weitergeführt werden. Realisierungsunterstützungsangebote eignen sich hervorragend dafür erste erfolgreiche Schritte im Berufswahlprozess mit einer begleitenden Fachperson zu machen. Diese Arbeit fokussiert auf den Übergang an der Schnittstelle zwischen Einzelberatung und Realisierungsunterstützungsangebot und soll Faktoren zur Förderung der SWE als optimale Vorbereitung auf ein Realisierungsunterstützungsangebot herauskristallisieren. Dabei wird der besondere Fokus darauf gelegt Wirkfaktoren in der Einzelberatung aufzuspüren, welche während der Vor- und Nachbereitung sowie parallel zu einem Realisierungsunterstützungsangebot zur Steigerung der SWE beitragen.

2 Zielsetzungen

Aus den genannten Herausforderungen, welche in der Beratungspraxis auftauchen, sind zwei Zielsetzungen für diese Arbeit entstanden. Einerseits soll festgestellt werden welche Wirkfaktoren aus der bestehenden Literatur bereits in der Beratung eingesetzt werden. Dabei soll auch ein Gesamtbild entstehen, ob die bisher erforschten Wirkfaktoren in der Beratung überhaupt ein Thema waren in der Beratung und so auch von den Interviewten wahrgenommen wurden. Zusätzlich sollen neue Wirkfaktoren erkannt werden, welche ebenfalls zur Förderung der SWE in der Berufsberatung herangezogen werden können. Daraus hervorgehend sollen andererseits am Schluss dieser Arbeit konkrete Handlungsansätze zur Förderung der SWE in der Einzelberatung im Hinblick auf ein Realisierungsunterstützungsangebot bei Jugendlichen mit einer Aufmerksamkeitsstörung abgeleitet werden. Das führt kurz gefasst zu den beiden im Folgenden aufgeführten Zielsetzungen welche im methodischen Teil als konkrete Fragestellungen für die Untersuchung präzisiert werden:

- (1) Erkennen von Wirkfaktoren zur Förderung der SWE in der Berufsberatung im Hinblick auf ein Realisierungsunterstützungsangebot bei Jugendlichen mit einer Aufmerksamkeitsstörung.
- (2) Ableiten von konkreten Handlungsansätzen zur Förderung der SWE in der Berufsberatung im Hinblick auf ein Realisierungsunterstützungsangebot bei Jugendlichen mit einer Aufmerksamkeitsstörung.

Zur Annäherung an die formulierten Zielsetzungen wird wie folgt vorgegangen. Im nächsten Kapitel werden relevante Theorien zur Selbstwirksamkeit als theoretische Herleitung des Konzepts der SWE eingeführt. Über das Konzept der SWE werden dann Forschungsergebnisse zu den bisher gefundenen Wirkfaktoren zur Förderung der SWE dargestellt. Komplettiert wird der theoretische Teil durch die diagnostischen Kriterien von Aufmerksamkeitsstörungen sowie mit der Einführung der Begriffsdefinition der Realisierungsunterstützung. Das Kernstück des Abschnitts zu den theoretischen Grundlagen bildet neben der Herleitung der Wirkfaktoren zur Förderung der SWE die Rolle der SWE im Berufswahlprozess sowie deren Bezug zu Aufmerksamkeitsstörungen. Im vierten Kapitel, dem methodischen Teil, werden die Zielsetzungen in konkrete Fragestellungen überführt und beschrieben, wie die Daten mit Hilfe von qualitativen Interviews gesammelt und ausgewertet wurden. Im Ergebnisteil, dem fünften Kapitel, werden die ausgewerteten Ergebnisse präsentiert und im letzten und sechsten Kapitel im Hinblick auf die zugrundeliegenden beiden Fragestellungen diskutiert. Abgerundet wird die Arbeit

mit einer Reflexion der Ergebnisse im Hinblick auf die Beratungspraxis und der Reflexion des Forschungsprozesses.

3 Theoretische Grundlagen und Begriffsdefinitionen

Ausgehend von der Begriffsdefinition der Selbstwirksamkeit werden im nächsten Abschnitt zwei Theorien mit starkem Bezug zur Selbstwirksamkeit (Sozialkognitive Lerntheorie nach Bandura, 1977) sowie weiterführend zur Rolle der Selbstwirksamkeit in der beruflichen Entwicklung (Sozialkognitive Laufbahntheorie nach Lent et al., 1994) ausgeführt. Daraus abgeleitet soll das Konzept der SWE und seine Rolle im Berufswahlprozess hergeleitet werden. Über die wissenschaftlich fundierten Wirkfaktoren zur Steigerung der SWE rückt anschließend die in der Arbeit fokussierte Zielgruppe mehr in den Vordergrund. Über die Diagnosekriterien der verschiedenen Typen von Aufmerksamkeitsstörungen wird die Brücke geschlagen zum Einfluss von Aufmerksamkeitsstörungen im Berufswahlprozess. Ebenfalls thematisiert wird in diesem Zusammenhang die Bedeutung der SWE bei Personen mit einer diagnostizierten Aufmerksamkeitsstörung. Abschliessend wird die Rolle der Realisierungsunterstützung im Berufswahlprozess erklärt und mit konkreten Beispielen aus dem BIZ Bern ergänzt.

3.1 Theorien zur Selbstwirksamkeit

Der Begriff der Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) wurde um 1970 durch Albert Bandura geprägt und eingeführt. Im Wesentlichen umfasst der Begriff den Glauben an die eigene Fähigkeit eine künftige Situation so zu planen und auszuführen, dass sie erfolgreich gemeistert werden kann (Fuchs, 2005). Die ursprüngliche Definition von Bandura (1977) betont dabei die subjektiven Einschätzungen einer Person über genügend eigene Kompetenzen zu verfügen, um eine gewünschte herausfordernde Situation zu bewältigen. Das Konzept der Selbstwirksamkeit lässt sich demzufolge in drei Hauptteile gliedern, welche in der untenstehenden Abbildung zusammengefasst werden. Zum einen beinhaltet es bewusste subjektive Überzeugungen (*beliefs*), zum anderen menschliche Fähigkeiten und Kompetenzen (*capabilities*) und Vorhaben und Aufgaben (*prospective situations*) resp. Ziele und Herausforderungen (*attainments*). Wie in der Abbildung 1 ersichtlich wird, sind alle drei Bereiche voneinander abhängig und beeinflussen sich gegenseitig.

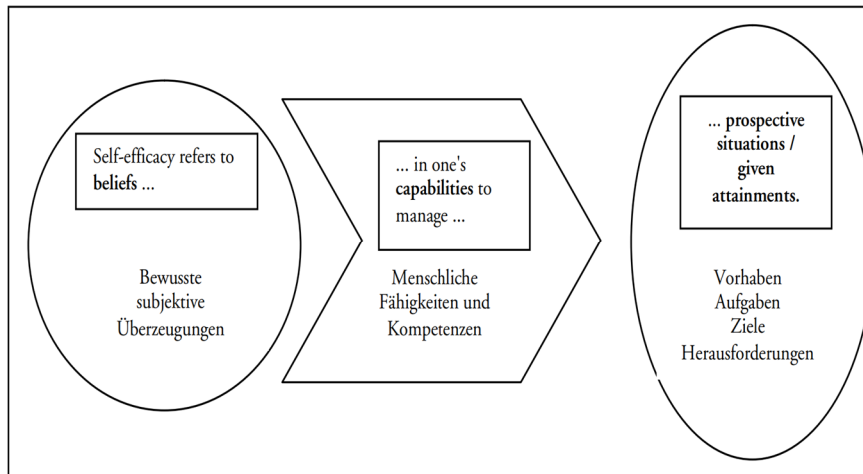


Abbildung 1. Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1977 in Fuchs, 2005, S. 23)

Im Folgenden sollen zwei Theorien beschrieben werden, welche sich im Wesentlichen auf das Grundkonzept der Selbstwirksamkeit stützen und sich aus dem Konzept heraus entwickelt haben. Es sind dies die Sozialkognitive Lerntheorie nach Bandura (*Social cognitive theory*, 1977) und die Sozialkognitive Laufbahntheorie nach Lent et al. (*Social cognitive career theory*, SCCT, 1994). Beide können aufeinander aufbauend die Bedeutung der SWE in der Berufsberatung herleiten und erläutern.

3.1.1 Die Sozialkognitive Lerntheorie

Mit der ursprünglich aus der Sozialen Lerntheorie (Bandura, 1977) entstandenen Sozialkognitiven Lerntheorie versuchte Bandura einen neuen Rahmen für Lerntheorien zu legen. Drei Grundideen ausgehend von seinen bisherigen Forschungsergebnissen sind darin abgebildet.

- (1) Die Persönlichkeit eines Menschen wird über seine Kompetenzen, Überzeugungen, Erwartungen, Ziele und Bewertungsmaßstäbe geformt. Entwickelt wird sie aufgrund von sozialen Erfahrungen, sie ist also sozial-kognitiv geprägt.
- (2) Das soziale Verhalten ist wiederum das Resultat von diversen Persönlichkeitsprozessen. Entscheidend dabei sind folgende Prozesse:
 - Das Lernen am Modell. So wird laut der Theorie ein Grossteil des Wissens und der Fähigkeiten erworben.
 - Motivation und Selbstregulierung des Verhaltens beim Verfolgen eines Zieles.
 - Impulskontrolle (zum Beispiel bei einem Belohnungsaufschub)
- (3) Die Persönlichkeit des Menschen ist ein soziales und affektives Verarbeitungssystem. Die oben genannten sozial-kognitiven Strukturen sind dabei eng miteinander verbunden. Durch den wechselseitigen Austausch mit der sozialen Umwelt entwickelt sie sich stetig weiter.

Für die vorliegende Arbeit gewinnt vor allem der motivationale Prozess an grosser Bedeutung. Bandura und sein Team kamen nach intensiver Forschungsarbeit zum Schluss, dass es vor allem persönliche Erwartungen und Ziele einer Person sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Person sind, welche die Motivation hauptsächlich beeinflussen. Eine zentrale Bedeutung erhält dabei die Selbstregulierung, welche die Fähigkeit des Menschen betont, sich durch das Setzen und Umsetzen von eigenen Zielen selbst zu motivieren. Hier kommt der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit eine entscheidende Rolle zu. Sie hat einen Einfluss auf die Motivationsprozesse bezüglich:

- der Auswahl der Ziele
- der Anstrengung, Ausdauer und Leistung beim Verfolgen der Ziele
- der Emotionen (je höher die wahrgenommene Selbstwirksamkeit desto weniger Angst/Depressionen sind sichtbar)

Die Sozialkognitive Lerntheorie kann als Grundstein für die Entwicklung heutiger Modelle der Berufswahl und beruflichen Entwicklung angesehen werden. Dies vor allem aufgrund ihrer Annahme, dass eine Person gleichzeitig Produkt und Produzent ihrer Umwelt ist und deshalb die Möglichkeit hat, ihr Leben selbstreguliert zu gestalten (Hirschi, 2008).

3.1.2 Die Sozialkognitive Laufbahntheorie (SCCT)

Die Sozialkognitive Laufbahntheorie (*Social cognitive career theory, SCCT*) baut auf den in Kapitel 3.1.1 beschriebenen Grundlagen der Sozialkognitiven Theorie auf und wurde von Lent et al. (1994) begründet. Sie bezieht dabei weitere klassische und modernere Theorien aus der Berufs- und Laufbahnberatung mit ein (Hirschi, 2008). Sie fokussiert auf Veränderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen und integriert dabei die Fähigkeit des Menschen sein Verhalten über die Zeit zu regulieren und an unterschiedliche Situationen anpassen zu können. Wichtige Prozesse in der Berufs- und Laufbahnberatung werden in der Theorie mithilfe der drei Variablen SWE, Ergebniserwartung und dem Setzen von persönlichen Zielen erklärt. Lent und Brown (1996) konnten zeigen, dass diese drei Variablen untereinander verbunden sind und im Wesentlichen das Laufbahnverhalten einer Person bestimmen. Auf das Konzept der SWE und dessen Rolle im Berufswahlprozess wird in den nächsten beiden Abschnitten fokussiert. In der Sozialkognitiven Laufbahntheorie wird die SWE als dynamisch angesehen, das heisst sie kann sich je nach Situation verändern. Sie ist jedoch das Produkt aus Überzeugungen, welche mit verschiedenen vorangegangenen Leistungen und Aktivitäten zusammenhängen (Hirschi, 2008). Um die Bedeutung der in der Theorie beschriebenen Wechselwirkungen nochmal zu verdeutlichen, wird sie in der folgenden Abbildung 2 zusammengefasst dargestellt.

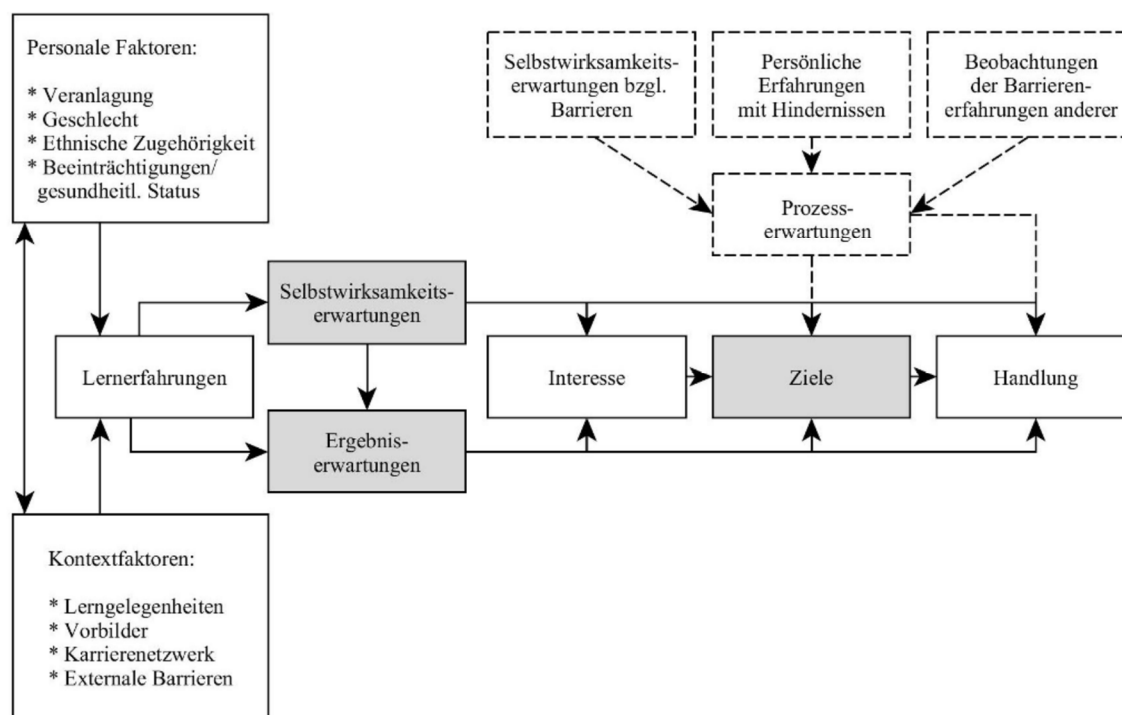


Abbildung 2. Vereinfachte Darstellung der Sozialkognitiven Laufbahntheorie (Dreisiebner, 2019 in Anlehnung an Lent, 2013, S. 85)

3.2 Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung

Das von Bandura begründete und aus seiner Sozialkognitiven Lerntheorie resultierende theoretische Konzept der SWE meint im Wesentlichen die persönliche Einschätzung von Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf künftige zu bewältigende Aufgaben (Bandura, 1997). Je nachdem wie Personen ihre persönlichen Fähigkeiten einschätzen eine neue oder schwierige Anforderungssituation zu bewältigen, wird die SWE höher oder tiefer ausfallen. Durch die SWE einer Person werden verschiedene Ebenen der Handlungsaspekte positiv oder negativ beeinflusst. Die SWE steuert sowohl die kognitiven Handlungsaspekte (Fokus auf Lösungsmöglichkeiten oder Scheitern), wie auch die emotionalen (Fokus auf Zuversicht oder Angst), die motivationalen (strenge ich mich stark oder nicht stark an bei der Aufgabenbewältigung) und die aktionalen mit (wähle ich bewältigbare oder eher nicht bewältigbare Situationen aus). Personen mit hoher SWE zeigen nach Fuchs (2005) ein größeres Engagement, sind ausdauernder bei der Bearbeitung einer Aufgabe und kommen eher zu unbearbeiteten Aufgaben zurück. Nebst dem, dass sie sich grundsätzlich mehr zutrauen in einer Situation dank ihren Fähigkeiten gut zurechtzukommen, sehen sie auch schwierige Aufgaben eher als Herausforderung als Personen mit niedriger SWE. Sie verwerfen zudem unproduktive Strategien der Aufgabenbewältigung schneller. Es wird somit ersichtlich, dass die SWE eine starke Rolle in der Planung, Durchführung und Steuerung von Handlungen spielt. Bandura (1997) konnte

auch zeigen, dass sich eine hohe SWE positiv auf den Umgang mit Misserfolgen und Rückschlägen auswirkt.

3.2.1 Selbstwirksamkeitserwartung im Berufswahlprozess

Die SWE hat gemäss der Sozialkognitiven Laufbahntheorie einen Einfluss auf verschiedene zentrale Punkte in der Laufbahnentwicklung. Hirschi (2008) bietet diesbezüglich eine umfassende Übersicht. Sie wirkt sich auf jeden der sieben Berufswahlschritte (Egloff & Jungo, 2020) günstig oder ungünstig aus. Das erfolgreiche Bewältigen der sieben damit verbundenen Lern- und Entwicklungsaufgaben ist für einen gelungenen Berufswahlprozess von grosser Bedeutung (Hirschi, 2008). Im Folgenden werden die wichtigsten Punkte daraus im Zusammenhang mit dem Berufswahlprozess von Jugendlichen und im Hinblick auf die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit erläutert.

Interessenentwicklung - Die Entwicklung der Interessen folgt unter anderem auf Basis der SWE. Eine Person entwickelt dann mehr Interesse an einer Aktivität, wenn sie der Überzeugung ist, die Fähigkeit zu besitzen diese Aktivität erfolgreich auszuführen. Tatsächlich vorhandene Fähigkeiten beeinflussen direkt die SWE, welche dann wiederum die Auswahl der Interessen bestimmt. Das bedeutet konkret, dass die Ausbildung von Interessen nicht von tatsächlich gemachten Lernerfahrungen abhängt, sondern viel eher von den subjektiven Überzeugungen einer Person die damit verbundenen Aktivitäten erfolgreich zu meistern. Auch die Interessen entwickeln sich jedoch in diesem Zusammenhang dynamisch. Das heisst, dass gezeigte Leistungen wiederum die SWE und somit die erneute Auswahl von Interessen beeinflussen können. Für den Berufswahlprozess bedeutet das, dass die Interessenentwicklung das Produkt einer Wechselwirkung zwischen SWE und Leistungen ist. Es konnte zudem gezeigt werden, dass die SWE sich nach Geschlechtern insofern unterscheidet, als dass eine höhere SWE für geschlechtertypische Berufsfelder besteht als für geschlechteruntypische Berufsfelder (Hirschi, 2008). Die untenstehende Abbildung 3 zeigt in vereinfachter Form das Modell der Interessenentwicklung und die Bedeutung der SWE in diesem Zusammenhang. Eine geringe SWE hat demzufolge insofern einen Einfluss auf die Berufswahl als dass sie die Berufswahl über die Interessensentwicklung zum Beispiel einschränken kann und nur bestimmte Bereiche in Betracht gezogen werden. Es kann dabei auch sein, dass die Interessen sich gar nicht entfalten können oder sie gar blockiert sind, da das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten derart eingeschränkt ist.

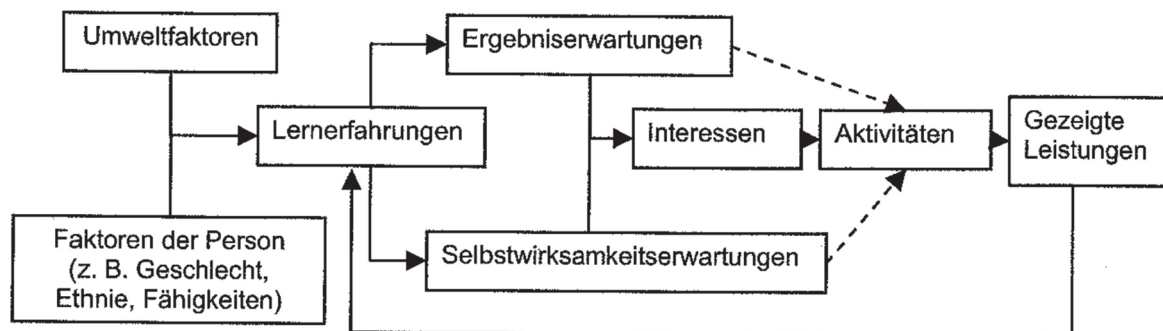


Abbildung 3. Modell der Interessenentwicklung (nach Lent et al., 1994 in Hirschi, 2008, S. 11)

Zielsetzung - Bei höherer SWE setzt sich eine Person höhere Ziele (Bandura, 1997). Wie wir gesehen haben, werden diese ebenfalls mit mehr Ausdauer und Beharrlichkeit verfolgt (Bandura, 1986). Es gelingt ihr auch besser Nahziele zu formulieren und zu setzen. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass sich Personen mit geringerer SWE weniger hohe Ziele setzen und diese auch mit weniger Anstrengungsgrad und Ausdauer verfolgen. Da positive Lernerfahrungen den Grundstein legen für eine Leistungssteigerung und dann wiederum für die Entwicklung einer höheren SWE, kann auch hier eine Barriere entstehen für Personen mit geringerer SWE. Wenn keine positiven Lernerfahrungen gemacht werden, kann sich auch die SWE weniger steigern und es entsteht ein Teufelskreis. Im Beratungsalltag wird das unter anderem ersichtlich durch fehlende Motivation und fehlenden Antrieb im Berufswahlprozess. In der Beratung muss somit miteinbezogen werden, dass die gezeigten Leistungen nicht nur von den realen Fähigkeiten einer Person abhängen, sondern auch die subjektive Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und die persönlich gesetzten Ziele wesentlich zu einem gelingenden oder stagnierenden Berufswahlprozess beitragen. Somit wird die Bedeutung der SWE im Berufswahlprozess deutlich spürbarer. Im Gegensatz zu einer untertriebenen SWE (in Bezug zu den tatsächlichen Fähigkeiten) wirkt sich jedoch auch eine übertriebene SWE ungünstig auf Leistungen im Berufswahlprozess aus. Eine zu hohe SWE in Bezug zu den möglichen Leistungen kann zur Auswahl von unrealistisch hohen Zielen führen, welche schlussendlich nicht erreicht werden und so auch zu Frustration führen kann. Gemäss Hirschi (2008) sind SWE am vorteilhaftesten, wenn sie die momentanen Fähigkeiten leicht überschätzen. Dann setzen sich Personen ehrgeizige aber realistische Ziele. Das gesamte Modell der Berufswahl wird untenstehend in Abbildung 4 in einer vereinfachten Darstellung zusammengefasst.

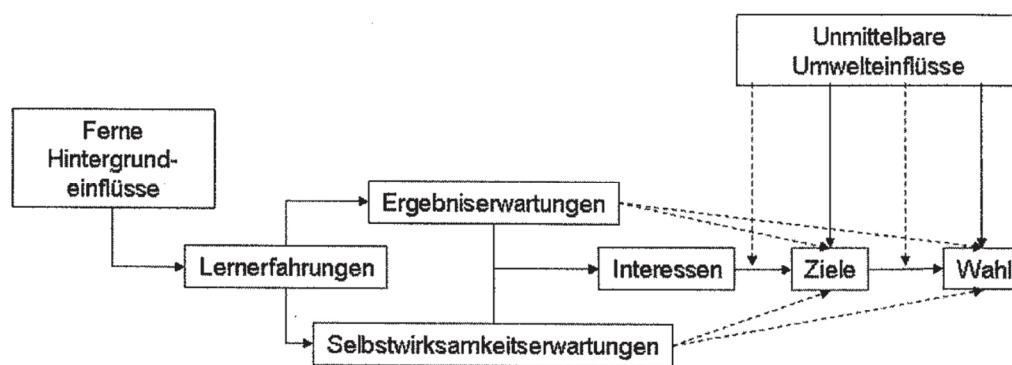


Abbildung 4. Modell der Berufswahl (vereinfacht nach Lent et al., 1994 in Hirschi, 2008, S. 13)

Interventionen zur SWE in der Beratung - In Brown und Lent (2004) werden diverse Interventionsebenen zur Steigerung der SWE in der beruflichen Entwicklung beschrieben. Gerade bei Personengruppen mit besonderem Unterstützungsbedarf sind diese besonders hilfreich, um die SWE positiv zu entwickeln und somit Hindernisse in der Berufswahl zu überwinden. Die Berufsberatung kann dabei auf verschiedenen Ebenen intervenieren. Die Berufswahl kann zum Beispiel neu überdacht werden, wenn Berufsideen aufgrund einer nicht adäquaten SWE zu früh ausgeschlossen werden. Zusätzlich neben den Interessen sollten deshalb auch die subjektiven Fähigkeiten einer Person erhoben werden. Dabei kann ein Abgleich zwischen den subjektiven Fähigkeiten einer Person und ihrer SWE nützlich sein. Werden Widersprüche festgestellt, sollte die SWE besonders gestärkt werden. Welche Wirkfaktoren bisher gefunden wurden um die SWE zu fördern wird im nächsten Abschnitt detailliert beschrieben.

3.2.2 Wirkfaktoren zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung

Nach Bandura (1997) wird die SWE durch vier Quellen beeinflusst. Diese liefern uns gleichzeitig wichtige Anhaltspunkte zur Steigerung der SWE. Deren Einfluss ist unterschiedlich stark (Hirschi, 2008; Schwarzer & Jerusalem, 2002), was sich der Reihenfolge nach in der Priorisierung der nachfolgenden Aufzählung widerspiegelt:

- (1) *Eigene Erfahrungen und Erfolgserlebnisse* - Persönliche Leistungen und damit verbundene Erfolgserlebnisse, welche den eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen zugeschrieben werden können die SWE erheblich fördern.

- (2) *Stellvertretende Erfahrungen durch Modelllernen* – Die Beobachtung und Nachahmung von Personen, welche bei wichtigen Attributen (z.B. Alter, Geschlecht) als ähnlich zur eigenen Person wahrgenommen werden und Aufgaben erfolgreich bewältigt haben, sind fördernd für die SWE. Am idealsten ist es, wenn das Modell selber eine herausfordernde Situation zu bewältigen hatte und zuerst Schwierigkeiten überwinden musste.
- (3) *Verbale Ermutigungen und Feedback* – Damit ist das gute Zureden hinsichtlich des Vertrauens in die eigene Kompetenz gemeint. Nach Lent (2005) ist zudem auch regelmässiges Feedback zum Fortschritt hinsichtlich der Zielerreichung eine wichtige Quelle der SWE.
- (4) *Physiologische Zustände und Affektaktivierung* – Auch die Wahrnehmung und Beobachtung von physischen Empfindungen und Emotionen sowie die Interpretation dieser, kann eine weitere (aber eher schwache) Quelle zur positiven Beeinflussung der SWE sein.

Neben den vier genannten Quellen zur Förderung der SWE betonen Schwarzer und Jerusalem (2002) sowie Lent (2005) weitere wichtige Komponenten als Ergänzung zu den oben genannten Punkten.

- (5) *Persönliche Nahziele* – Die Konzentration auf Nahziele ermöglicht kleinere erfolgreiche und zeitnahe Entwicklungsschritte, was sich wiederum durch die persönlichen Erfolgserlebnisse günstig auf die SWE auswirkt. Sie sind ausserdem wichtig zum Aufbau des Könnens sowie zur Stabilisierung der SWE. Entferntere und komplexe Ziele sollen in einfachere und unmittelbar erreichbarere Zwischenziele unterteilt werden.
- (6) *Anstrengungsgrad Zielerreichung* – Die Ziele resp. Nahziele sollten möglichst den Fähigkeiten angepasst, also realistisch und gleichzeitig herausfordernd sein. Wird der Anstrengungsgrad als einigermaßen hoch und die Zielerreichung gleichzeitig als bewältigbar eingeschätzt, hat das eine positive Wirkung auf die SWE. Das Erreichen eines Ziels aufgrund der eigenen Anstrengung begünstigt das Auftreten von Stolz. Stolz wiederum begünstigt das Erleben von Selbstwirksamkeit.

Die gerade beschriebenen in der Literatur gefundenen Wirkfaktoren bilden den Grundstein für die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Wirkfaktoren zur Förderung der SWE in der Berufsberatung.

3.3 Definition Aufmerksamkeitsstörungen

In der internationalen Klassifikation der psychischen Störungen (Kapitel 5, ICD-10, Mombour et al., 2015) werden die Aufmerksamkeitsstörungen den Verhaltens- und emotionalen Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend zugeordnet. Unter dem Kapitel F90-F98 finden sich die verschiedenen Untertypen. In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf die gängig verwendeten Diagnose-Codes für AD(H)S gelegt.

Das sind im Besonderen die klassifizierten einfachen Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörungen (F90.0), die hyperkinetischen Störungen verbunden mit Störungen des Sozialverhaltens (F90.1), die Aufmerksamkeitsstörungen ohne Hyperaktivität (F98.8) sowie die im kürzlich erschienenen ICD-11 (World Health Organization, 2020) ergänzten Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen (6A05). Die Überarbeitung nach aktuellem Forschungsstand war dringend notwendig, da man mittlerweile diverse Formen von AD(H)S kennt.

Bei den sogenannten hyperkinetischen Störungen finden sich die verschiedenen Untertypen. Die einfachen Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörungen (F90.0), die sonstigen hyperkinetischen Störungen (F90.8) sowie die nicht näher bezeichneten hyperkinetischen Störungen (F90.9). Auch im diagnostischen und statistischen Leitfaden psychischer Störungen DSM-V (2015) finden sich drei verschiedene Typen von AD(H)S. Den vorwiegend hyperaktiven, den vorwiegend unaufmerksamen und den gemischten Typ. Je nach Alter, Reifungsprozess und Schweregrad der Störung finden sich verschiedene Symptomausprägungen. Der Einfachheit halber wird die Störung in dieser Arbeit nach den beiden gängigen Klassifikationssystemen wie folgt behandelt:

- Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung, ADHS (nach DSM-V, Wittchen et al., 2015)
- Hyperkinetische Störung, HKS (nach ICD-10, Mombour et al., 2015)

Zusammengefasst geht die Störung bei allen Formen mit einer verminderten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses einher und die Betroffenen haben Mühe sich selber zu regulieren. Die eingeschränkte Aufmerksamkeitsleistung sowie die eingeschränkte Selbstregulation wirkt sich dabei häufig negativ auf die schulische und berufliche Leistungsfähigkeit sowie die soziale Beziehungsgestaltung aus (Brunsting, 2011). Kinder und Jugendliche mit einer Aufmerksamkeitsstörung erleben oft schon früh Misserfolge, Blossstellungen und Kränkungen. Fehlende Anerkennung und fehlendes Verständnis für ihre Situation ist nicht selten (Brunsting, 2011). Begleiterscheinungen der Störung sind deshalb häufig Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls. Das Fördern von Handlungserfolgen und auch das Eindämmen von weiteren Misserfolgen werden zu zentralen Behandlungsthemen. Nicht selten leiden betroffene Kinder

und Jugendliche zusätzlich unter Teilleistungsstörungen. Der Anteil von Legasthenie und/oder Dyskalkulie ist in der betroffenen Gruppe wesentlich erhöht (Brunsting, 2011). Die einzelnen Symptomausprägungen werden in dieser Arbeit nicht weiter besprochen. Im Weiteren wird der Fokus vor allem auf die allgemeinen Auswirkungen von Aufmerksamkeitsstörungen im Berufswahlprozess und im Speziellen auf die SWE gelegt.

3.3.1 Aufmerksamkeitsstörungen im Berufswahlprozess

Eine wichtige Voraussetzung für einen gelungenen Berufswahlprozess bildet die Berufswahlbereitschaft (Hirschi, 2007). Aus Sicht von Fasching und Nieaus (2004) ist eine hohe SWE die Grundvoraussetzung für das Erlangen der Berufswahlbereitschaft. Jugendliche, welche von einer Aufmerksamkeitsstörung betroffen sind haben durch ihre Erfahrungen in und ausserhalb der Schule oft mangelndes Vertrauen in ihre Fähigkeiten. Die typischen Auswirkungen der Symptome (z.B. Planungs- und Organisationsschwierigkeiten, konfliktbeladene Gestaltung von Beziehungen, risikoreicheres Verhalten) zeigen sich im Zuge der Pubertät häufig verstärkt und erschweren deshalb die Entwicklung der Berufswahlbereitschaft und somit den Berufswahlprozess. Wichtige soziale, persönliche und berufliche Faktoren zur Beurteilung der Berufswahlbereitschaft (z.B. Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Selbständigkeit, Realitätsbezogenheit) sind bei Jugendlichen mit einer Aufmerksamkeitsstörung oftmals weniger ausgeprägt (Fasching & Nieaus, 2004). Weitere Faktoren können den Berufswahlprozess bei von einer Aufmerksamkeitsstörung Betroffenen ungünstig beeinflussen. Beispielsweise brauchen sie aufgrund einer psychischen Entwicklungsstörung oftmals mehr Zeit, um die nötigen Aufgaben zu bewältigen (Känel, 2016). Ausserdem fällt die Ablösung von den Eltern in die Selbständigkeit heftiger aus und durch die häufig fehlende Impulskontrolle fällt es den Jugendlichen schwer überlegte Entscheidungen zu treffen (Dietrich, 2011). Auch fällt es aufgrund der beeinträchtigten Selbststeuerung und Eigeninitiative häufig schwer, den Spagat zwischen Unter- und Überforderung zu machen (Känel, 2016). Reimann-Höhn (2016) betont die besondere Wichtigkeit der Passung von Person und Tätigkeit bei von AD(H)S betroffenen Jugendlichen. Eine gute Passung hilft, mit Hindernissen während des Berufswahlprozesses und später in der Ausbildung besser umgehen zu können. Sobald das Selbstbild von AD(H)S Betroffenen ins Wanken gerät, kann die Motivation schnell sinken. Wichtige Empfehlungen für die Berufsberatung können der Informationsbroschüre der ADHS-Organisation Dachverband elpos Schweiz (2015) entnommen werden. Laut ihnen ist gerade bei Jugendlichen mit AD(H)S eine intensive und praktische Auseinandersetzung während der Oberstufe sehr wichtig. Es sollen besonders Erfahrungen auf der Handlungsebene in verschiedenen Tätigkeitsfeldern gemacht werden. Um mehr Zeit zu gewinnen und den Druck im Berufswahlprozess zu reduzieren kann der berufliche Einstieg über ein Brückenangebot oder eine weiterführende Schule helfen. Und

nicht zuletzt wird gerade bei dieser Zielgruppe zur Entlastung des familiären Umfelds während des Berufswahlprozesses empfohlen, eine Intervention von aussen beizuziehen. Dies führt in der Berufsberatung häufig zum Einbezug von Realisierungsunterstützungsmassnahmen in Form eines Coachings mit engerer Begleitung als Ergänzung zur Einzelberatung.

3.4 Definition Realisierungsunterstützung

Ausgehend vom Pyramidenmodell der Berufswahlbereitschaft nach Egloff und Jungo (2015, siehe Abbildung 5) wird die Realisierung als Spitze der Pyramide und als letzten der fünf Schritte im Berufsfindungsprozess angesehen.

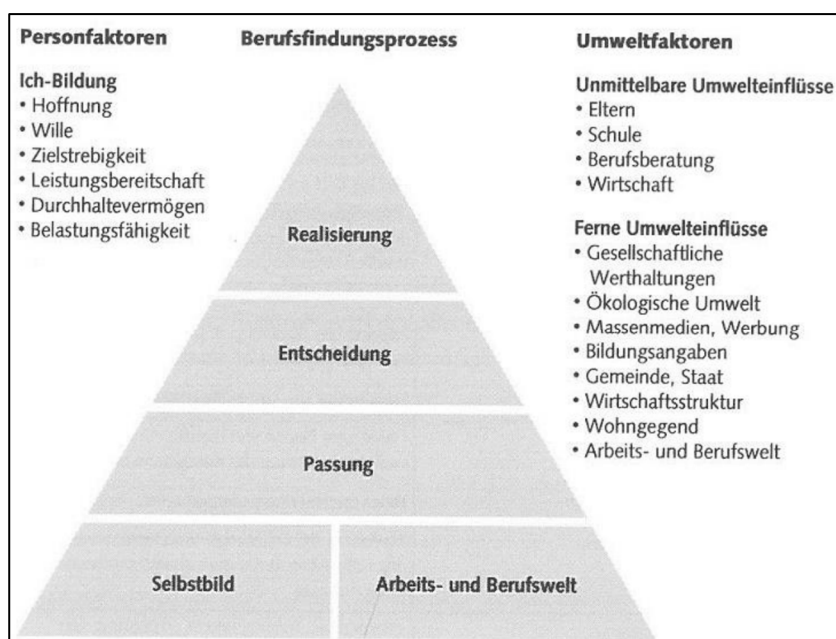


Abbildung 5. Das Pyramidenmodell der Berufswahlbereitschaft (Egloff & Jungo, 2015, S. 143)

Unter Realisierungsunterstützung versteht man Massnahmen zur Unterstützung bei der Umsetzung von konkreten Aktivitäten. In der Berufsberatung zeigt sich das meist in Form von Unterstützung bei der Organisation von Schnupperlehren, bei der Erstellung der Bewerbungsunterlagen für eine Schnupperlehre oder Lehrstelle, bei der Strukturierung der Lehrstellensuche oder bei der Vorbereitung von Vorstellungsgesprächen. Gerade für Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf stellt die konkrete Realisierung von Handlungsschritten im Berufswahlprozess häufig ein Hindernis dar (Egloff & Jungo, 2015). Deshalb wird der Realisierungsunterstützung im Kooperationsmodell von Egloff und Jungo (2015) eine grosse Rolle zugeteilt. Insbesondere bei einem fehlenden oder weniger gut funktionierenden sozialen Netzwerk der Jugendlichen wird diese Aufgabe in der Berufsberatung umso wichtiger. Aus der Arbeit von Egloff und Jungo (2015) kam auch klarer heraus, dass in der Berufsberatung je

länger je mehr auch weitere involvierte Kooperationspartner und -Partnerinnen ins Netzwerk integriert werden müssen. Bereits Häfeli et al. (2014) betonten die zunehmende Wichtigkeit der Zusammenarbeit von Berufsberater/innen mit Sozialarbeiter/innen, internen und externen Coaches und Mentoren sowie Heilpädagogen und Heilpädagoginnen. Unter anderem daraus entwickelten sich auch diverse Angebote zur Realisierungsunterstützung, welche ausserhalb der klassischen Beratungsgespräche zur Ergänzung eingesetzt werden können. Untermauert wird dieses steigende Bedürfnis an Angeboten ausserhalb der Einzelberatungen ebenfalls durch die Studie zum Entwicklungs- und Koordinationsbedarf der kantonalen Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB, Schmidlin & Kobelt, 2019).

3.4.1 Realisierungsunterstützungsangebote des BIZ Bern

Je nach Fragestellung und Zielgruppe in der Beratung können im BIZ Bern diverse Angebote zur Realisierungsunterstützung ergänzend zur Einzelberatung eingesetzt werden. In der Regel geht es dabei um die Unterstützung während den konkreten Schritten im Berufswahlprozess der Jugendlichen, bei welchen zusätzliche Begleitung benötigt wird. Es wird dabei unterschieden zwischen Gruppenangeboten in Form von Workshops im Zusammenhang bei der Lehrstellensuche (Workshop Bewerbungsdossier, Workshop Eignungstest, Workshop Vorstellungsgespräch) und Angeboten im 1:1 Setting (Junior Coaching, Support+). Das Angebot Support+ wurde ausgehend von einem erhöhten Bedarf an Realisierungsunterstützungsangeboten für Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf entwickelt. Dabei können sowohl einzelne Coachingbausteine (z.B. Unterstützung beim Erstellen der Bewerbungsunterlagen, Unterstützung beim Vorbereiten von Vorstellungsgesprächen) als auch ein intensiveres Coachingmodul zur Einzelberatung hinzugezogen werden. Der Vorteil des internen Angebots liegt darin, dass eine enge Zusammenarbeit mit regelmässigem Austausch zwischen Supporter/in und Berufsberater/in möglich ist. Bei Jugendlichen mit einer Aufmerksamkeitsstörung wird aufgrund der in Kapitel 3.3.1 erwähnten Bedürfnisse im Berufswahlprozess (z.B. mehr Zeit benötigen bei der Aufgabenbewältigung, mehr Unterstützung beim Strukturieren brauchen, fehlende Eigeninitiative, motivationale Probleme) oftmals ein Realisierungsunterstützungsangebot im 1:1 Setting hinzugezogen. Je nach Stand im Berufswahlprozess und Voraussetzungen kommt demzufolge ein Junior Coaching oder Support+ zum Einsatz. In Abbildung 6 wurde versucht die Angebote voneinander abzugrenzen. Sie fasst die Realisierungsunterstützungsangebote des BIZ Bern zusammen und kann den Beratungspersonen Orientierung bei der Auswahl des passenden Angebots bieten.

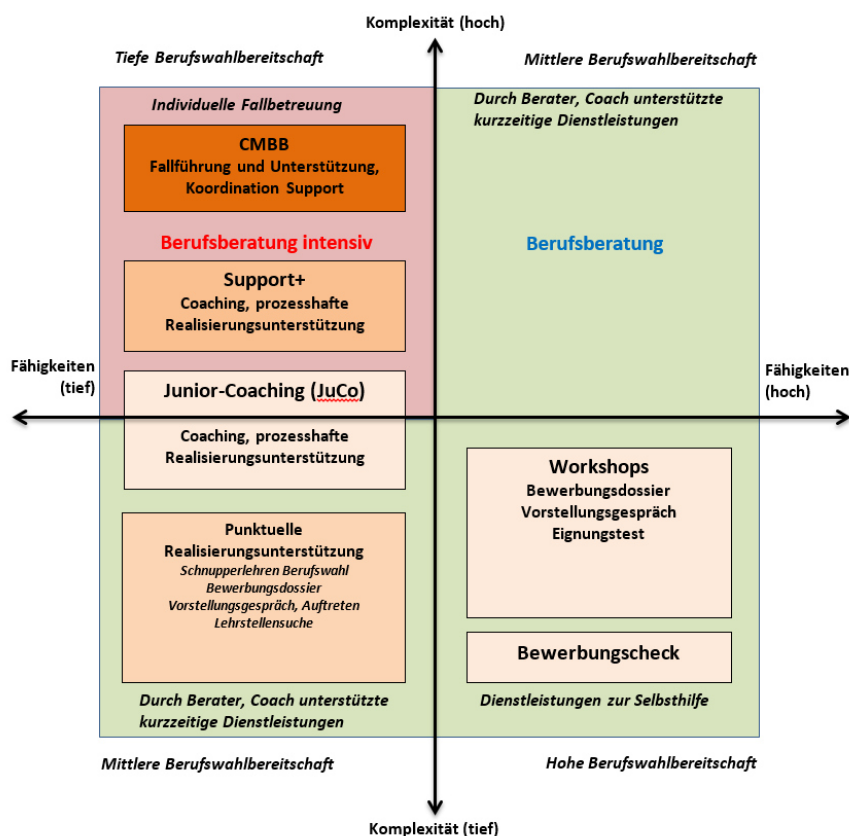


Abbildung 6. Übersicht Realisierungsunterstützungsangebote BIZ Bern (Meile, 2020, Projektskizze)

Jugendliche mit AD(H)S finden sich in der Zielgruppe *Berufsberatung intensiv*. Wie in der Abbildung 6 aufgezeigt wird, geht es hierbei um prozesshafte Realisierungsunterstützung. Die Berufswahlbereitschaft ist zu Beginn der Realisierungsunterstützung häufig noch nicht sehr gross und erfordert auf allen Ebenen eine engere Begleitung. Neben den internen Realisierungsunterstützungsangeboten können im Einzelfall je nach Bedürfnis natürlich auch weitere externe Unterstützungsmassnahmen beigezogen werden (z.B. durch Heilpädagogen, spezialisierte AD(H)S Coaches).

4 Methode

Für die vorliegende Interviewstudie wurde eine qualitative Forschungsmethode gewählt, da bei dieser Vorgehensweise Aussagen von betroffenen Personen vertieft analysiert und interpretiert werden können (Mayring, 2016). Für den Beratungsalltag ist es besonders wichtig die individuellen Sichtweisen und Empfindungen der von Aufmerksamkeitsstörungen betroffenen Jugendlichen zu erschliessen. Sie ermöglichen uns die Annäherung an die Perspektive unseres Gegenübers und fördern so eine empathische Auseinandersetzung mit den subjektiven

Stolpersteinen der Jugendlichen im Berufswahlprozess. Da sich die vorliegende Interviewstudie auf Jugendliche fokussiert, werden im Wesentlichen auch die wertvollen Hinweise von Reinders (2012) zu qualitativen Interviewstudien in der Jugendforschung miteinbezogen. Der Forschungsprozess dieser Arbeit orientiert sich ebenfalls an Reinders (2012) und wird demgemäß anhand der Abbildung 7 beschrieben. Die Schritte der Basisphase sind an dieser Stelle bereits passiert und bildeten unter anderem die Grundlage für die ersten drei Kapitel dieser Arbeit. In Anlehnung an die Abbildung 7 wird im vorliegenden Kapitel 4 zunächst die Planungsphase in Form der Einführung der Fragestellungen (Kapitel 4.1) und der Datenerhebung (Kapitel 4.2) umschrieben. Gegenstand der Datenerhebung sind insbesondere die Konzeption des Interviewleitfadens (Kapitel 4.2.1) sowie die Auswahl und Beschreibung der Stichprobe (Kapitel 4.2.2). Die Durchführungsphase mit der Beschreibung der Durchführung und Transkription der Interviews steht im Fokus des Kapitels 4.2.3. Das Kapitel 4 wird schlussendlich durch die Darlegung der Auswertungsmethode nach Mayring (2015) vervollständigt und soll einen Teil der Auswertungsphase abbilden (Kapitel 4.3). Dem Ergebnisbericht als letzten Schritt der Auswertungsphase wird ein eigenes Kapitel gewidmet (Kapitel 5). Er ist folglich nicht in diesem Kapitel integriert.

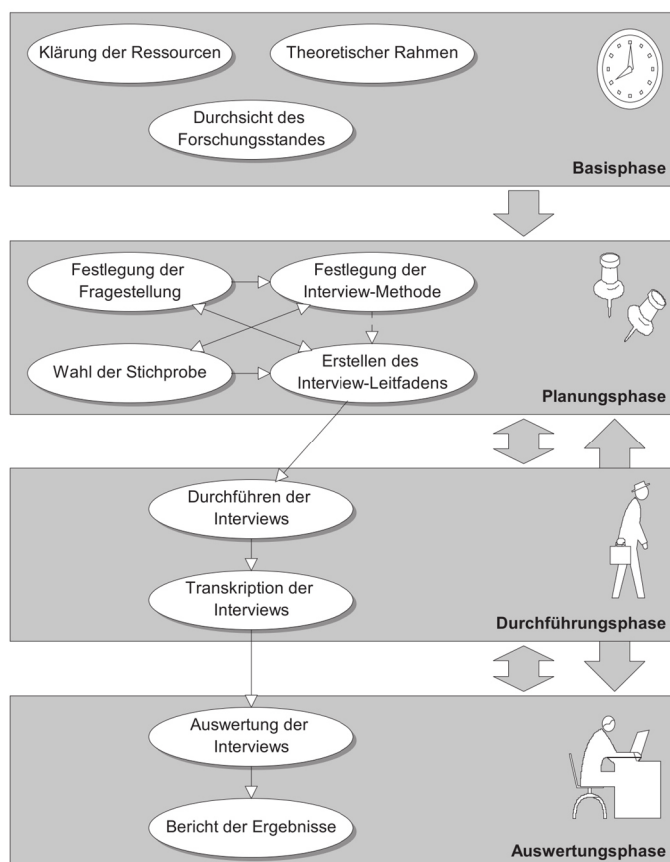


Abbildung 7. Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess (Reinders, 2012, S. 46)

4.1 Fragestellungen

Aus den in Kapitel 2 formulierten Zielsetzungen wurden für die Interviewstudie zwei Fragestellungen abgeleitet. Die Fragestellungen wurden nach den Prinzipien der Offenheit und Einfachheit nach Reinders (2012) und unter Einbezug der Erkenntnisse während der Basisphase des Forschungsprozesses präzisiert. Demnach sollen sie möglichst hypothesenfrei formuliert sein und die subjektive Wahrnehmung der Studienteilnehmer/innen betonen. Die erste Fragestellung soll zunächst untersuchen, ob von den Jugendlichen überhaupt Wirkfaktoren wahrgenommen werden. Daraus ergibt sich die folgende, möglichst einfach formulierte erste Fragestellung:

- (1) Nehmen Jugendliche mit Aufmerksamkeitsstörungen am Übergang zwischen Einzelberatung und Realisierungsunterstützung Einflussfaktoren wahr, welche zur Förderung der SWE beitragen? Wenn ja, welche?

Die zweite Fragestellung baut auf der ersten auf und soll helfen den Transfer zwischen möglichen gefundenen Wirkfaktoren und der Beratungspraxis herzustellen.

- (2) Lassen sich aus den Antworten der befragten Jugendlichen Handlungsansätze zur Förderung der SWE in der Einzelberatung als Vorbereitung auf ein Realisierungsunterstützungsangebot erkennen?

Die beiden Fragestellungen bildeten den Grundstein für die Entwicklung des Interviewleitfadens und für die Auswahl der Interviewmethode. Weiter beeinflussen sie die Wahl und Rekrutierung der Stichprobe. Die detaillierten Informationen zur Datenerhebung werden im nächsten Kapitel aufgegriffen.

4.2 Datenerhebung

Im folgenden Kapitel wird beschrieben wie der Interviewleitfaden aufbauend auf der gewählten Interviewmethode konzipiert wurde, nach welchen Kriterien die Stichprobe ausgewählt und rekrutiert wurde und wie die Interviews durchgeführt und transkribiert wurden. Grundlage der Datenerhebung bilden die beiden soeben eingeführten Fragestellungen.

4.2.1 Konzeption Interviewleitfaden

Wie in Kapitel 3.2.2 beschrieben, wurden in der Forschung bereits einige Wirkfaktoren zur Steigerung der SWE gefunden. Durch die Kombination von bestehendem Vorwissen zur positiven Wirkung von manchen Faktoren und dem Anreiz dieser Arbeit allfällige neue Faktoren zu entdecken, wurde das problemzentrierte Interview als Interviewmethode festgelegt. Wie auch in Reinders (2012) beschrieben ist es den teilstrukturierten Leitfaden-Interviews zuzuordnen und bedient sich bei der Generierung der Interviewfragen einer Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen. Gerade bei der Vorstrukturierung der Leitfragen wird das in Kapitel 3.2.2 dargelegte Vorwissen wesentlich miteinbezogen (Deduktion). Daraus resultierten sodann die Hauptkategorien im Interviewleitfaden (siehe Anhang). Die Hauptkategorien integrieren je einen Wirkfaktor aus Kapitel 3.2.2, ergänzt durch die zusätzliche Hauptkategorie «Weitere Wirkfaktoren» und «Ausblick auf die Zukunft». Um dem Prinzip der Offenheit gerecht zu werden, wurden die Detailfragen so konzipiert, dass möglichst neue, über den aktuellen Forschungsstand hinausgehende und unbedachte Informationen generiert werden können. Die Detailfragen können somit als Modifikation und Erweiterung der Hauptkategorien mit Blick auf die individuellen Perspektiven und Beratungssituationen der Studienteilnehmer angesehen werden (Induktion). Im Sinne der Prozessorientierung als zentralen Aspekt bei problemzentrierten Interviews (Witzel, 1982) soll die Reihenfolge der Fragen während dem Interview variiert werden können und spontanes Nachfragen zu einem Thema möglich bleiben. Bei der Formulierung der Fragen wurde ebenfalls darauf geachtet, dass die Befragten automatisch auf wenige relevante Aspekte einer Situation fokussieren können und diesbezügliche Gedanken und Erfahrungen aktiviert werden. Hinsichtlich der zugrundeliegenden Fragestellungen bedeutet das, dass die Fragen auf die Schnittstelle am Übergang von Einzelberatung zu Realisierungsunterstützungsangebot zugeschnitten wurden. Der Begriff Realisierungsunterstützungsangebot wurde während des Interviews nicht verwendet, die Jugendlichen sprechen dabei eher von Coaching oder ganz allgemein von zusätzlicher Unterstützung. Reinders (2012) betont ausserdem die Wichtigkeit bei Jugendlichen Erzählungen zu stimulieren, was mit Vertiefungsfragen ermöglicht wird. Gerade deshalb eignen sich problemzentrierte Interviews aus seiner Sicht für diese Zielgruppe sehr. Zusätzlich zum Interviewleitfaden findet sich im Anhang die Vorlage für das Begleitprotokoll zum Interview. Im sogenannten Interview-Protokoll wurden die Rahmenbedingungen der einzelnen Interviews und besondere Vorkommnisse während dem Interview festgehalten.

4.2.2 Stichprobenbeschreibung

An der Interviewstudie nahmen vier Personen teil ($n=4$). Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist befand sich ein Jugendlicher ganz zu Beginn des Berufswahlprozesses (P3), ein Jugendlicher kurz vor Abschluss der Volksschule (P2) und zwei Jugendliche waren schon etwas weiter fortgeschritten im Berufswahlprozess (P1/P4). Das Durchschnittsalter der Studienteilnehmer/innen betrug 16.25 Jahre ($SD = 2.06$). Das Erscheinungsbild teilte sich bei den Teilnehmenden zur Hälfte auf die Diagnose ADS (P1/P4) und ADHS (P2/P3) auf. Bei zwei Jugendlichen waren komorbide Störungen im Bereich der Teilleistungsstörungen zu beobachten. Es handelte sich dabei um eine Legasthenie (P1) sowie um eine Dyskalkulie (P4). Dies deckt sich mit den in Kapitel 3.3.1 erwähnten Befunden zu zusätzlichen Begleitstörungen mit welchen von AD(H)S-Betroffene oftmals zu kämpfen haben. Bei den beiden Jugendlichen mit einer ADHS-Diagnose (P2/P3) wurden vom Umfeld (Eltern, Schule, teilweise Berufsberater/in) häufiger Verhaltensauffälligkeiten berichtet als bei den Jugendlichen mit einer ADS-Diagnose. Aufgrund dessen hatten beide auch schon einen oder mehrere Schulwechsel hinter sich. Bei den beiden jüngeren Studienteilnehmern (P2 und P3) ging es zunächst in der Beratung darum die Berufswahlbereitschaft zu entwickeln, bei den beiden älteren Studienteilnehmenden (P1/P4) stand zum Zeitpunkt des Interviews die Interessenklärung und die Entwicklung von Bewerbungskompetenzen im Vordergrund. Die Interviewpartnerin P4 war als einzige der Studienteilnehmenden bei der Interviewerin selber in Beratung. Zwei der befragten Personen nahmen wurden bei der Realisierungsunterstützung von Support+ begleitet (P1/P3), eine von einer externen Bewerbungscoachin und eine von einer Junior Coachin. Zur Einordnung und Übersicht der Angebote siehe Abbildung 6, Kapitel 3.4.1. Es handelte sich bei allen Angeboten um eine prozesshafte Begleitung über mehrere Termine. Bei zwei Personen war das Realisierungsunterstützungsangebot bereits abgeschlossen (P1/P4).

Tabelle 1

Merkmale der Studienteilnehmer/innen

Inter-viewnr.	Alter	Geschlecht	Ausbildungsstufe aktuell	Schulniveau Oberstufe	BB-Termine (vor RUA)	Diagnose
P1	18	männlich	BrA	Real	5*	ADS
P2	15	männlich	9. Klasse	Sek	2	ADHS
P3	14	männlich	8. Klasse	Real	2	ADHS
P4	18	weiblich	BrA	Real	4*	ADS

Anmerkungen. BrA = Brückenangebot. BB = Berufsberatung. RUA = Realisierungsunterstützungsangebot. * = Es gab noch weitere Termine zu früherem Zeitpunkt bei anderen Beratungspersonen.

4.2.3 Interviewdurchführung und Transkription

Der Kontakt zur Stichprobe wurde über Beratungspersonen des BIZ Bern als Gatekeeper hergestellt. In einem ersten Schritt wurde eine E-Mail an alle Beratungspersonen des BIZ Bern mit einem Aufruf für die Rekrutierung der Studienteilnehmenden verschickt. In der E-Mail wurden die Kriterien der Interviewpartner/innen definiert und der Untersuchungszeitraum angegeben. Die Kriterien lauteten so, dass die Jugendlichen eine diagnostizierte Aufmerksamkeitsstörung aufweisen müssen, mindestens einen Termin in der Berufsberatung (Einzelberatung) hatten und anschliessend mindestens einen Termin in einem Realisierungsunterstützungsangebot (vorzugsweise Support+, siehe Kapitel 3.4.1). Das Zeitfenster für die Durchführung der Interviews wurde auf Oktober und November 2020 festgelegt. Auf die E-Mailanfrage meldeten sich nur wenige Beratungspersonen, was vermutet wurde, da die Beratungspersonen zu dieser Jahreszeit erfahrungsgemäss beruflich sehr eingespannt sind. Parallel zur E-Mailanfrage wurden Beratungspersonen auch direkt persönlich in den Gängen, in der Cafeteria oder in Sitzungen auf das Anliegen angesprochen. Das hat sich als erfolgreicher erwiesen. Die Jugendlichen, welche von ihren Beratungspersonen auf die Interviewteilnahme angesprochen wurden, sagten alle direkt zu. Schlussendlich wurde die geforderte Mindestanzahl von vier Interviewpartner/innen erreicht. Der erste Interviewpartner war eigentlich als Pre-Test-Interview zur Überprüfung des Leitfadens geplant. Da das Interview jedoch viele Informationen lieferte und alles wie beabsichtigt verlief, wurden die Interviewdaten ebenfalls vollwertig transkribiert und in die Auswertung miteinbezogen. Nachdem durch die Beratungspersonen als Gatekeeper eine erste Anfrage für ein Interview bestätigt wurde, konnte die erste Kontaktaufnahme stattfinden bei welcher die Jugendlichen weitere Infos zur Studie erhielten und ein Termin für das Interview vereinbart wurde. Die Jugendlichen konnten wählen in welcher Form das Interview stattfinden soll. Je nach zeitlichen Ressourcen und Vorlieben konnten die Jugendlichen wählen zwischen Telefoninterview, Videointerview und Präsenzinterview im BIZ Bern. Nur ein Jugendlicher zog das Telefoninterview aus zeitlichen Gründen dem Präsenzinterview vor. Vor dem Interview mussten die Interviewteilnehmer und die Interviewteilnehmerin eine Einverständniserklärung unterschreiben.

Tabelle 2

Merkmale der Interviews

Interviewnr.	Startzeit Interview	Dauer	Ort, Räumlichkeit
P1	16:00 h	54 min.	Büro Interviewerin (BIZ Bern)
P2	17:15 h	42 min.	Telefonisch (über Whereby)
P3	15.15 h	32 min.	Büro Interviewerin (BIZ Bern)
P4	09.30 h	60 min.	Büro Interviewerin (BIZ Bern)

Anmerkungen. P steht für Person.

Bei der Durchführung wurde im Wesentlichen darauf geachtet, dass die Phasen im Verlauf eines Leitfaden-Interviews nach Reinders (2012) einigermaßen eingehalten wurden. Nach einer Einstiegsphase (Begrüßung, Form, Inhalt und Zweck der Studie, Einverständnis Aufzeichnung des Gesprächs) folgte die Warm-Up-Phase (Themeneinführung durch erste Fragen). Der Hauptteil des Interviews bildete dann die Hauptphase in zwei Teilen (Sondierungsfragen und Ad-hoc-Fragen). Zum Schluss wurde in der Ausklang-Phase ein Weg gesucht, den/die Befragte/n wieder aus dem Gespräch zu entlassen.

Die durchschnittliche Interviewdauer betrug 47 Minuten ($M = 47$, $SD = 12.5$). Das kürzeste Interview dauerte 32 Minuten, das längste Interview 60 Minuten (siehe Tabelle 2). Bezogen auf die Stichprobe konnte beobachtet werden, dass die Interviewdauer mit dem Fortschritt im Berufswahlprozess und dementsprechend auch mit dem Alter positiv korrelierte. Das deckte sich auch mit den Beobachtungen von Reinders (2012), dass mit dem Alter die Interviewdauer und die Wortdichte tendenziell ansteigen und ein erhöhter Redebedarf besteht.

Die in Mundart durchgeführten Interviews wurden anschliessend mithilfe des Programms f4transkript (Dresing & Pehl, 2020) nach den von den Autoren des Programms entwickelten Regeln manuell transkribiert. Die Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2017) sind eine Erweiterung der von Kukartz (2010) vorgeschlagenen Regeln. Folge dessen wurde der Text wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Pausen wurden mit drei Punkten in Klammern markiert. Verständnissignale («ähm», «ja», «mhm», «aha», «genau», usw.) wurden nicht transkribiert ausser es handelte sich um eine Einzelbemerkung der Interpretation nach als bejahend oder verneinend als Antwort auf eine Frage. Sprecherwechsel wurden mit einem neuen Absatz getrennt, am Ende des Absatzes wurde eine Zeitmarke eingefügt. Die Zeitmarken wurden nach Abschluss der Transkripte zur besseren Lesbarkeit der Transkripte wieder entfernt. Emotionale nonverbale Äusserungen welche eine Aussage ergänzen, wurden in Klammern notiert, z.B. (lachen). Die Interviewerin wurde als I bezeichnet, der/die Befragte als B. Die Transkripte wurden zusammen mit dem jeweiligen Interview-Protokoll als Word-Dokument abgelegt. Wie die Transkripte sodann in der Auswertung genutzt wurden, wird im nächsten Abschnitt ausführlich beschrieben.

4.3 Auswertungsverfahren

Der Auswertungsprozess der vorliegenden Arbeit orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) welche darauf aufbauend in Kukartz (2018) praxisorientiert beschrieben und in dieser Arbeit als Grundlage herbeigezogen wird. In diesem Sinne wurde das Textmaterial interpretativ analysiert und ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte zunächst deduktiv aufgrund der in Kapitel 3.2.2 eingeführten, bisher in der Literatur gefundenen Wirkfaktoren zur Förderung der SWE. Weitergeführt wurde diese inhaltliche Systematisierung im

daraus entstandenen und in Kapitel 4.2.1 näher beschriebenen Interviewleitfaden. Die vorab definierten Kategorien lassen sich in den einzelnen Fragen und Unterfragen des Interviewleitfadens erkennen. Die Unterfragen mit ihren Zielsetzungen (siehe Interviewleitfaden im Anhang) werden zur Kategoriendefinition verwendet. Sie sollen helfen die Hauptkategorien ein- und von anderen Hauptkategorien abzugrenzen. Die vorab definierten Kategorien wurden schlussendlich am Material überprüft und modifiziert, so dass im Endeffekt von einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung gesprochen werden kann. In diesem Zusammenhang spricht man auch von einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Das Ablaufschema nach welchem die Analyse durchgeführt wurde, wird in der folgenden Darstellung (Abbildung 8) abgebildet.

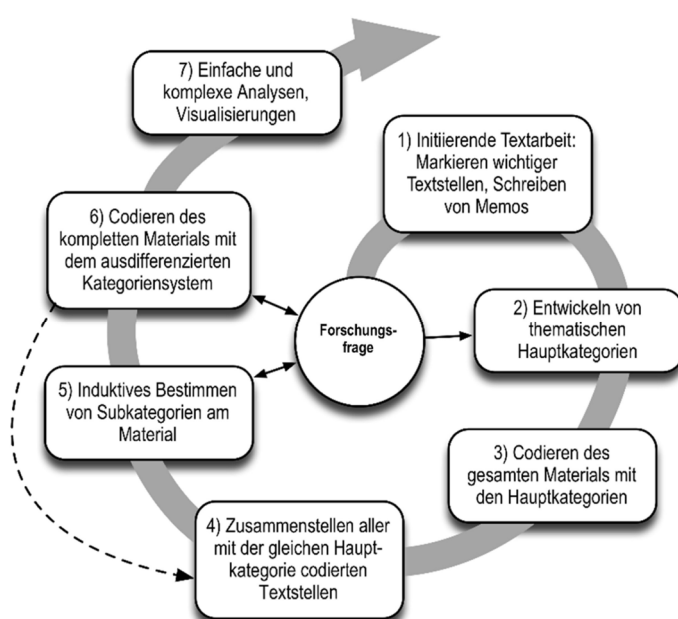


Abbildung 8. Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kukartz, 2018, S. 100)

Für alle Analyseschritte wurde MAXQDA 2020 verwendet (VERBI Software, 2019). In einem ersten Schritt wurden demzufolge wichtige Textstellen in den vier Interviews markiert und Memos erstellt. Die relevanten Textpassagen wurden dann sequentiell den jeweiligen Haupt- und Unterkategorien zugeordnet, es fand also ein erster Codier-Prozess statt. Bei allen Schritten wurden die zugrundeliegenden Fragestellungen anvisiert. Somit wurden Textstellen welche im Hinblick auf die Fragestellungen irrelevant erschienen uncodiert gelassen. Die konkreten Ergebnisse als Zusammenfassung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse auf der Grundlage des erstellten Kategoriensystems werden im folgenden Kapitel 5 nun genauer dargelegt.

5 Ergebnisse

Eine Übersicht über die zu Beginn aufgrund des Interviewleitfadens erschlossenen thematischen Hauptkategorien bildet als Einstieg in den Ergebnisteil die nachfolgende Tabelle 3. Die Kategorien leiten sich deduktiv aus den in Kapitel 3.2.2 beschriebenen, in der Literatur gefundenen Wirkfaktoren zur Förderung der SWE ab. Ergänzt wurden die Hauptkategorien um die Kategorien «Weitere Wirkfaktoren» und «Nachhaltigkeit SWE».

Tabelle 3

Übersicht thematische Hauptkategorien (Wirkfaktoren SWE)

Eigene Erfahrungen und Erfolgserlebnisse
Persönliche Nahziele
Anstrengungsgrad Zielerreichung
Stellvertretende Erfahrungen durch Modelllernen
Verbale Ermutigungen und Feedback
Physiologische Zustände und Affektaktivierung
Weitere Wirkfaktoren
Ausblick und Nachhaltigkeit SWE

Anmerkungen. Analog der Hauptkategorien im Interviewleitfaden (siehe Anhang).

Daraus entstand ein erstes mit dem Interviewmaterial ermitteltes Codesystem welches in Abbildung 9 links einen Überblick über die ersten deduktiven Analyseschritte gibt. Insbesondere die Interviewfragen und entsprechenden Textstellen zu den weiteren Wirkfaktoren (Fragen 7, siehe Interviewleitfaden im Anhang) erforderten zusätzlich ein induktives Vorgehen bei der Analyse. Die daraus entstanden neuen Unterkategorien werden in Kapitel 5.7 weiter beschrieben und dargelegt. Die Modifizierung der Hauptkategorie «Weitere Wirkfaktoren» mit ihren erschlossenen Unterkategorien wird der Vollständigkeit halber an dieser Stelle bereits in der Abbildung 9 rechts ergänzt. Somit zeigt Abbildung 9 eine Übersicht über die gesamte deduktiv-induktive Kategorienbildung. Das Resultat aller Analyseschritte über alle Transkripte hinweg ist als Zusammenfassung ebenfalls im Auszug des Code-Matrix-Browser aus MAXQDA 2020 (siehe Anhang) ersichtlich.



Abbildung 9. Codesystem mit Haupt- und Unterkategorien inkl. Modifizierung (rechts), Auszug aus MAXQDA 2020.

Im Weiteren wird in diesem Kapitel der Arbeit jede Hauptkategorie einzeln ausgewertet und interviewübergreifend nach möglichen Indikatoren zur Förderung der SWE zusammengefasst. Jede Hauptkategorie wird mit ihren Unterkategorien zu Beginn mit Bezug auf den Interviewleitfaden eingeführt. Anschliessend werden die Ergebnisse aufgeschlüsselt nach Unterkategorien präsentiert. Untermuert werden diese durch Zitate aus den einzelnen Interviews. Dieses Kapitel bildet dann auch die Brücke zur Interpretation und Diskussion der Ergebnisse welche schliesslich in der Beantwortung der Fragestellungen münden.

5.1 Wirkfaktor 'Eigene Erfahrungen und Erfolgserlebnisse'

Eigene positive Erfahrungen - Bei den Fragen zum Wirkfaktor 'Eigene Erfahrungen und Erfolgserlebnisse' war ein Ziel herauszufinden ob und wenn ja welche eigenen positiven Erfahrungen von den Befragten grundsätzlich in Zusammenhang mit dem Realisierungsunterstützungsangebot erinnert werden. Eigene positive Erfahrungen wurden mit einer Ausnahme von allen Befragten berichtet. Bei zwei Personen waren diese vordergründig mit der Bezugsperson im Realisierungsunterstützungsangebot verknüpft. Eine Person hat allgemein die Beziehung zur Bezugsperson sehr positiv empfunden, eine hat es zusätzlich präzisiert indem sie von der motivierenden Art der Bezugsperson sowie von deren Fähigkeiten negative Eigenschaften zu üben und in positive umzuwandeln sprach. Ausserdem verknüpft mit der Beziehung wurde auch das 1:1 Setting genannt sowie den Anstoss der Bezugsperson Neues auszuprobieren und neue Sichtweisen einzunehmen. Zitat:

«Also es war recht ähm also man hat so eine Beziehung aufgebaut zusammen und es war dann face-to-face, nicht so wie in einer Klasse wo zwei Lehrpersonen - und wir sind zu zehnt oder plus - und dann ist es halt auch vertraulicher und es geht um mich selber und nicht noch um andere Leute wo die Lehrer dann oft auch überfordert sind, weil es viele Schüler sind. »

(Transkript P1, Zeile 2)

Zwei Personen haben zudem die Effizienz geschätzt mit welcher während der Realisierungsunterstützung gearbeitet wurde. Damit verbunden wurde auch die Regelmässigkeit der Treffen als angenehm empfunden, weil man mehr im Fluss bleibt und intensiver zusammenarbeitet. Zitat:

«Das ich mich mehr damit befasst habe und nicht nur alle zwei Monate in der Berufsberatung im BIZ. Wenn man mehr dort ist, ist man auch mehr drin, wenn man wöchentlich geht. Dort schaut man auch mehr an und schaut z.B. was man für Schnupperlehren machen könnte. Ja, man ist halt viel mehr drin.»

(Transkript P2, Zeile 2)

Erfolgserlebnisse - Etwas konkreter wurde dann auch nach Erfolgserlebnissen gefragt, also inwiefern nach subjektivem Empfinden während der Realisierungsunterstützung Fortschritte gemacht wurden. Am häufigsten wurden verschiedene Fortschritte im Zusammenhang mit den Berufswahlschritten Schnuppern (Schnupperlehren organisieren am Telefon oder per Mail) und Lehrstellensuche (Aufbau und Inhalt Bewerbungsdossier, Vorstellungsgespräch üben) genannt. Zitat:

«Am Anfang war es so bei mir, dass ich überhaupt keine Motivation hatte zum Bewerbungen schreiben, anzurufen, alles Mögliche, wenn es um das Bewerben ging und wir haben so oft geübt am Anfang, ich hatte ja vorher noch nicht so viel Übung da ich noch in einer anderen Schule war und keine Zeit hatte und keine Lust und wir haben das dann gemeinsam gemacht. Zuerst hat sie mir sehr viel geholfen und dann immer weniger bis ich selber anfangen musste und dann habe ich gesehen, ah es geht ja doch eigentlich.»

(Transkript P4, Zeile 18)

Eine Person berichtete auch, dass sie mehr über ihre Stärken herausgefunden hat und dass er sich dadurch nun besser selber einschätzen kann. Zitat:

«Und, ja (...), dass man ein bisschen mehr die eigenen Stärken herausfindet.»

(Transkript P2, Zeile 14)

Hier zeigte sich bereits bei allen Personen, dass die immer stärkere Selbständigkeit und vermehrte Unabhängigkeit von der Bezugsperson beim Ausüben der verschiedensten Tätigkeiten als Erfolgserlebnis wahrgenommen wurde. Eine befragte Person berichtete zudem von Fortschritten bei Grundkompetenzen wie Teamarbeit und Flexibilität. Zitat:

«Das mit den Bewerbungen habe ich sehr gut mitnehmen können und es gab auch noch so Punkte die ich nicht konnte wo es z.B. um Schule ging z.B. Teamwork, flexibel sein. So Sachen habe ich nicht so gut beherrscht und das habe ich mit der Zeit auch gemerkt, dass das auch noch wichtig war. Also wir haben nicht nur an den Bewerbungen gearbeitet, sondern auch andere Sachen angeschaut die wichtig sind.»

(Transkript P4, Zeile 24)

Internale Erfolgsattribution - Um Festzustellen ob die berichteten Erfolgserlebnisse auch internal attribuiert werden wurde schliesslich gefragt wem der/die Jugendliche den Erfolg zuschreibt. Um das noch zu präzisieren und anschliessend zwischen den Personen vergleichen zu können wurde zusätzlich eine vorstrukturierte Antwortskala (nichts/wenig/etwas/viel/sehr viel) vorgelegt. Obwohl alle Jugendlichen den Anstoss für Veränderungen bei den Bezugspersonen in der Realisierungsunterstützung sahen und die Inputs sehr wertvoll fanden um zu beginnen, schrieben sie sich den Erfolg dann auch mehrheitlich selber zu. Es konnte bei allen Befragten eine internale Zuschreibung des Erfolgs festgestellt werden. Zitat:

«Und durch das er mir geholfen hat ist auch mein Selbstbewusstsein mehr gestärkt worden dadurch das ich das selber ausprobieren kann und selber auch schaffen könnte.»

(Transkript P1, Zeilen 26)

In Bezug auf die vorstrukturierte Antwortskala antworteten alle Jugendlichen auf die Frage wieviel sie selber zum Erfolg beigetragen haben mit «viel». Die Verantwortung für den Erfolg teilten sie jedoch alle zur Hälfte auf die Bezugsperson und sich selber auf. Zitat:

«Also natürlich der grösste Teil, also es ist wohl eher 50:50. Der Anstoss kam mehr von ihr, das war der grösste Teil aber das Meiste ging dann selbständig, es war einfach mehr wie ein Antrieb. Es wurde immer selbständiger.»

(Transkript P2, Zeile 28)

5.2 Wirkfaktor 'Persönliche Nahziele'

Persönliche Zieldefinition - Bei der Erfragung von persönlichen Nahzielen wurde der Zeitpunkt vor dem Realisierungsunterstützungsangebot fokussiert. Wichtig war dabei zu erfahren ob bei den befragten Jugendlichen im Hinblick auf die Realisierungsunterstützung ein persönliches Ziel formuliert wurde und inwiefern die Berufsberatung dabei involviert war. Persönlich formulierte Ziele waren bei allen vorhanden. Mehrheitlich ging es auch da darum die nächsten Berufswahlschritte zu tätigen (z.B. eine Schnupperlehre zu organisieren, ein Bewerbungsdossier zu erstellen, Vorstellungsgespräche zu üben). Aus den Interviewdaten wurde dabei auch ersichtlich, dass die persönliche Zieldefinition in der Einzelberatung vor der Realisierungsunterstützung wenig bis gar kein Thema war. Ausserdem wurde jeweils zu Beginn einer einzelnen Sitzung ein konkretes Tagesziel fokussiert. Hinsichtlich der Art der Ziele zu Beginn des Realisierungsunterstützungsangebots konnte festgestellt werden, dass es eher Grobziele waren welche verschiedene Teilschritte umfassten.

«Ok. Also eben, dass ich lerne wie anrufen. Und dass ich auch mehr herausfinde was ich wirklich möchte, dass ich mehr schnuppern gehen kann, weil es mir dann einfacher fällt mich anzumelden dort und ja, dass ich am Schluss etwas Gutes finde.»

(Transkript P2, Zeile 38)

Von kleineren Nahzielen wurde nur in einem Fall berichtet. Zitat:

«Schon recht viel würde ich sagen. Also wir haben ja auch oft an mir gearbeitet und wir haben auch versucht Aufgaben zu finden welche ich meistern könnte im Alltag sei es zu Hause mit den Eltern oder mit Geschwistern, bei der Arbeit, in der Schule. Wir haben immer versucht Ziele zu finden welche ich umsetzen kann. Vor allem wegen meinen negativen Eigenschaften und durch diese Aufgaben wo wir gemeinsam Lösungen dafür gesucht haben, habe ich wirklich auch probiert mir das zu Herzen zu nehmen und jedes Mal, wenn ich ins Coaching kam wollte ich auch vom Positiven berichten und nicht erzählen ah nein es hat doch nicht geklappt.»

(Transkript P4, Zeile 42)

Ein Jugendlicher hat das Realisierungsunterstützungsangebot seiner Meinung nach ohne eigenes Ziel gestartet. Zitat:

«Nein, ehrlich gesagt gab es kein Ziel beim Start.»

(Transkript P3, Zeile 52)

Motivation Zielerreichung - Ergänzend dazu wurde die Motivation zur Zielerreichung thematisiert. So sollte erkannt werden wie stark der/die Jugendliche überhaupt mit dem Ziel verbunden war zu Beginn. Zwei Jugendliche waren motiviert bis ziemlich motiviert ihre Ziele zu erreichen. Ein Jugendlicher hat sich dadurch motiviert, dass er sich vorgestellt hat wie es dann sein wird, wenn er sein Ziel erreicht hat. Er hat sich konkret eine eigene fertige Bewerbungsmappe vorgestellt welche er dann nutzen kann. Zitat:

«Ja ich wollte einfach, ich habe es mir immer so vorgestellt so eine Mappe zu haben wo alles drin ist und dass ich alles zum Überarbeiten habe, ja und so.»

(Transkript P1, Zeile 76)

Zwei Jugendliche waren nicht so motiviert bis gar nicht motiviert. Bei beiden wurde die Motivation mit dem Fortschreiten der Realisierungsunterstützung immer stärker. Zitat:

«Am Anfang war ich gaaar nicht motiviert und hatte überhaupt keine Lust. War sicher, dass das eh nichts bringt. Das war eine Einstellung die ich schon vorher hatte und mit der Zeit, vor allem durch die Regelmässigkeit des Coachings, so nach zwei drei Monaten etwa konnte ich wie eine Motivation aufbauen. Weil ich gesehen habe es geht ja noch eine Weile und es bringt mir nichts, wenn ich unmotiviert bin.»

(Transkript P4, Zeile 60)

SWE vor der Realisierungsunterstützung - Im Zusammenhang mit den Zielen wurde mittels einer Skalierungsfrage die SWE im Hinblick auf die Zielerreichung im Realisierungsunterstützungsangebot erhoben. Eine zusammenfassende Darstellung der Skalierungsfrage über alle Befragten hinweg ist in Abbildung 10 in Form eines Zahlenstrahls ersichtlich. Die Frage lautete «Wie sicher warst du dir vor dem Coaching auf einer Skala von 1 bis 10, dass du dein(e) Ziel(e) erreichen kannst?».

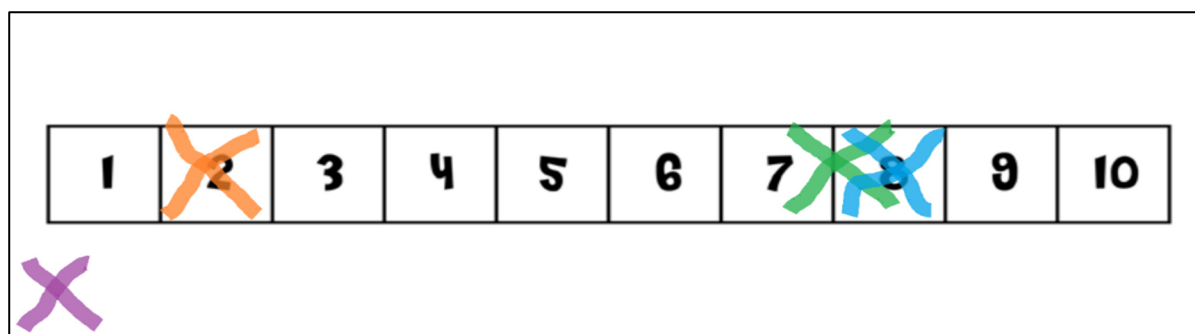


Abbildung 10. SWE vor dem Realisierungsunterstützungsangebot

Wie die Abbildung zeigt, war das Zutrauen der befragten Jugendlichen hinsichtlich der Zielerreichung unterschiedlich. Eine Person schätzte sich sogar ausserhalb der Skala von 0 (= ich war mir überhaupt nicht sicher) bis 10 (ich war mir sehr sicher) bei -10 ein. Auf Nachfrage bei den Jugendlichen warum sie die Zahl so ausgewählt hatten nannten alle den Grund, dass aus Erfahrung auch einiges schiefgehen kann und sie deshalb immer ein wenig bis stark zweifeln. Häufig genannt wurde auch, dass sie in Vergangenheit bereits mit diversen Misserfolgen, sei es innerhalb oder ausserhalb des Berufswahlprozesses, zu kämpfen hatten. Zitat:

«Ja, ähm, ich denke so 8. 7-8, so dort herum. Weil ich bin immer so, bei mir ist das normal, ich bin immer skeptisch. So dass ich denke es könnte noch etwas kommen was dann wieder ein Rückschlag sein könnte.»

(Transkript P1, Zeile 84)

Gerade die Personen welche sich am linken Rand der Skala befinden (-10 und 2) hatten wenig Vertrauen in das Realisierungsunterstützungsangebot und glaubten nicht daran, dass das etwas bringt. Zitate:

«Ähm, da muss ich kurz überlegen, so 2, also nicht wahnsinnig.»

«Ich war am Anfang einfach eher skeptisch. Das war das Problem. Aber dann wurde es besser als ich wirklich dort war.»

(Transkript P2, Zeilen 60/64)

«Ich würde sagen -10, ich war wirklich komplett unsicher.»

«Es war halt so, dass ich gar keine Motivation hatte zum einen, ich war gar nicht zu motivieren. Das lag aber daran, dass ich immer nur Negatives erlebt hatte, dann habe ich gesehen, dass es sowieso nie zu etwas kommt und das hat mich negativ denken lassen. Dann meinte ich ich habe ja sowieso nur Negatives erlebt was soll da noch Positives passieren?»

(Transkript P4, Zeilen 68/70)

5.3 Wirkfaktor ‘Anstrengungsgrad Zielerreichung’

Anstrengungsgrad Zielerreichung - Weiter wurde in den Interviews erhoben inwiefern die Zielerreichung als anstrengend und somit als mit Aufwand verbunden wahrgenommen wurde. Drei der befragten Jugendlichen fanden es rückblickend gar nicht so anstrengend die gesetzten Ziele zu erreichen. Eine Person fand es am Anfang sehr schwierig und anstrengend und hatte das Gefühl wirklich viel an sich gearbeitet zu haben. Sie hat es auch als wichtig empfunden, dass die Bezugsperson während der Realisierungsunterstützung zunächst streng war. Zitat:

«Am Anfang schon. Am Anfang war es wirklich schwierig. Vor allem mussten wir sehr viel arbeiten, sei es an mir selber oder beruflich, einfach alles, es war sehr schwierig am Anfang. Ich hatte ja seither nur Negatives gesehen, dass es also gar nicht zu erreichen oder umzusetzen ist, dann haben wir es aber zusammen angeschaut und am Anfang musste sie schon streng sein sonst hätte ich gar nie angefangen (lacht).»

(Transkript P4, Zeile 78)

Wirkung auf die Selbstwirksamkeit - Bei den Personen welche die Zielerreichung als anstrengend erlebten wurde zusätzlich mit einer Skalierungsfrage gefragt wie stolz sie sich nach der Zielerreichung fühlten. Wie wir in Kapitel 3.2.2 gesehen haben, begünstigt Stolz als Resultat positiv bewerteter Leistung nach einer Anstrengung das Erleben von Selbstwirksamkeit. Da nur eine Person den Prozess der Zielerreichung als anstrengend erlebte, wurde die Frage einmal gestellt. Bei dieser Person hatte der Stolz jedoch eine enorme Wirkung was sich im nachfolgenden Zitat widerspiegelt:

«Das ist unbeschreiblich (lacht). Das war wirklich dann bei einer 10 [auf die Skala auf dem Tisch bezogen]. Als ich gesehen habe ich musste so viel arbeiten aber es hat sich am Schluss auch ausbezahlt. Es hat sich auch gelohnt.»

(Transkript P4, Zeile 84)

5.4 Wirkfaktor ‘Stellvertretende Erfahrungen durch Modelllernen’

Stellvertretende Erfahrungen durch Modelllernen - Von stellvertretenden Erfahrungen durch Modelllernen berichteten zwei der befragten Personen. Dabei konnten verschiedene Arten von Modelllernen beobachtet werden. Die Geschwister wurden zweimal genannt aber dabei nicht direkt als Vorbilder wahrgenommen. Ein Jugendlicher sah seine ältere Schwester eher als Konkurrentin. Zitat:

«Nein eigentlich nicht wirklich. Meine Schwester sehe ich da vor mir. Weil sie es auch geschafft hat. Und da habe ich mir auch gedacht, dann kann es nicht so schwierig sein, wenn es meine Schwester auch geschafft hat (lacht).»

(Transkript P1, Zeile 112)

Ein weiterer Jugendlicher sah seine älteren Schwestern auch nicht als Vorbild, berichtete jedoch, dass die wohl eine ähnliche Aufgabe bereits erfolgreich meisterten, da sie ihre Ausbildung mittlerweile erfolgreich abgeschlossen haben. Zitat:

«Doch meine Schwestern die mussten das auch mal machen früher.»

(Transkript P3, Zeile 120)

Weiter wurde eine Bekannte der Mutter und eine Freundin aus der Schule genannt. Beide Personen hatten mit Schwierigkeiten im Bewerbungsprozess zu kämpfen und waren schlussendlich erfolgreich bei der Lehrstellen- resp. Stellensuche. Zitate:

«Wenn ich jetzt so überlege, die Kollegin meiner Mutter. Sie hilft mir bis heute nebenbei, wenn ich frei habe am Donnerstag- und Freitagnachmittag, da schreibe ich mit ihr Bewerbungen. Weil sie selber auch nur Negatives erlebt hat hatte ich am Anfang das Gefühl, dass mir das sicher nicht hilft aber jetzt habe ich gesehen bei ihr passiert viel Positives, sie ist bis heute noch daran mit Bewerbungen schreiben und es ist nicht immer gut gelaufen aber trotzdem hat sie sich auch noch für mich eingesetzt, das kommt mir gerade in den Sinn.»

«Eine Kollegin von mir auch noch. Sie hatte es auch sehr schwierig. Sie ging drei Jahr noch in die Schule nach der 9. Klasse, weil sie wegen ihrem Aussehen nichts gefunden hat. Sie hatte Noten welche sich andere gewünscht hätten, auf diese Noten hätte man wirklich mehr als stolz sein können aber, weil sie ein Kopftuch trägt ist sie deswegen abgelehnt worden.»

(Transkript P4, Zeilen 92/106)

Eine Person hatte keine spezifischen Vorbilder vor Augen. Nur eine Person hat bei dieser Frage die Bezugsperson im Coaching miteinbezogen. Das zeigte sich jedoch erst bei der Frage nach dem Ähnlichkeitsgrad der Vorbilder zu sich selber. In einem Fall wurden auch eine Lehrperson sowie die Beratungsperson genannt. Dabei ging es aus Sicht der Jugendlichen jedoch eher um Personen, welche als weiter unterstützend beim Erstellen der Bewerbungsunterlagen wahrgenommen wurden. Sie galten insofern als Vorbilder, dass sie wussten wie man eine Bewerbung erstellt. Zitat:

«Mhm. Vor allem sein Wissen über das Bewerbungen schreiben.»

(Transkript P1, Zeile 248)

Ähnlichkeitsgrad Vorbilder – Bei den Jugendlichen welche von konkreten Modellen berichteten, konnten tatsächlich auch Ähnlichkeiten festgestellt werden. Merkmale der Ähnlichkeit waren dabei z.B. dieselbe Herkunft im Ausland und in der Schweiz aufgewachsen, mit Stolpersteinen zu kämpfen haben während dem Bewerbungsprozess aber nicht aufgegeben haben, eine ähnlich lockere Art im Umgang miteinander, Ursprungsberuf deckt sich mit Zielberuf des Jugendlichen, dasselbe Alter und Geschlecht. Zitate:

«Eigentlich nicht gross. Wir verstehen uns einfach gut auch im Privaten, nicht nur wenn's ums Berufliche geht. Sie ist auch aus meinem Land [Bosnien] ursprünglich aber hier aufgewachsen und sie und meine Mutter sind zwar fast gleich vom Alter her aber sie ist wie eine andere Generation für mich, sie hat z.B. auch mehr Verständnis für gewisse Sachen als meine Mutter.»

(Transkript P4, Zeile 100)

«Ich habe mit ihm vor allem den Landschaftsgärtner angeschaut und er hatte das ursprünglich auch gelernt und das hat auch motiviert da ich wusste er hat das auch gemacht.»

(Transkript P1, Zeile 256)

Alle genannten Punkte wurden von den Befragten selber auf die Interviewfrage hin nicht direkt als Ähnlichkeiten wahrgenommen. Es handelt sich folglich um Vermutungen darüber inwiefern und welche von aussen als ähnlich interpretierten Merkmale eine Wirkung erzielt haben könnten.

5.5 Wirkfaktor 'Verbale Ermutigung und Feedback'

Alle Befragten berichteten von verbalen Ermutigungen und/oder Feedback. Am häufigsten wurden dabei die zuständigen Personen aus dem Realisierungsunterstützungsangebot genannt was nicht weiter erstaunt, da sie hinsichtlich der formulierten Ziele am nächsten dran waren. Allerdings wurde auch von weiteren Personen berichtet welche in diesem Zusammenhang als unterstützend wahrgenommen wurden.

Verbale Ermutigung - Verbale Ermutigung erfuhren die befragten Jugendlichen neben der Bezugsperson aus der Realisierungsunterstützung durch eine Kollegin aus der Schule, durch eine Psychologin, die Eltern und die Grossmutter.

Feedback – Feedback erhielten die befragten Jugendlichen neben der Bezugsperson aus der Realisierungsunterstützung in einem Fall vom Klassenlehrer.

Wirkung auf die SWE - Da alle Personen verbale Ermutigungen und/oder Feedback erfahren haben, wurden auch bei allen die Zusatzfragen nach der Art der Rückmeldungen (positiv/negativ) und nach dem jeweiligen Zusammenhang zur SWE gestellt. Die Art der Rückmeldungen wurde von allen als positiv und konstruktiv erlebt. Die Wirkung auf die SWE zeigte sich insofern als dass die Jugendlichen von mehr Motivation für die Zielerreichung, von einem gestärkten Gefühl die Ziele erreichen zu können und erhöhtem Selbstwert berichteten. Zitat:

«Ja doch, das Feedback schon. Also das stärkt einem schon. Ich finde das jetzt schon wichtig, wenn man ab und zu mal etwas sagt so wie das hast du jetzt gut gemacht, das stärkt einem schon ziemlich. Und das hilft schon, wenn einem ab und zu gesagt wird das hast du jetzt gut gemacht. Dann bist du halt selber so aha ja, ich habe etwas Gutes gemacht halt und das hilft schon, wenn das jemand zwischendurch sagt. Das stärkt und ist gut fürs Selbstbewusstsein und so.»

(Transkript P1, Zeile 148)

Eine Jugendliche hat wie im folgenden Zitat sichtbar wird auch gleich einen Bezug zu ihren persönlichen Erfolgserlebnissen hergestellt. Die Ermutigungen zeigten erst dann ihre Wirkung als sie ihre Fortschritte immer mehr internal attribuieren konnte:

«Ehm, also wenn sich das jetzt auf Frau S. [Coachin] bezieht, sie hat mir ja am Anfang häufig so Sachen gesagt um mich zu motivieren aber da konnte ich es noch gar nicht so richtig ernst nehmen. Ich hatte ja immer nur das Schlechte vor Augen. Als ich aber dann gesehen habe es klappt doch, da hatte ich auch mehr Lust etwas zu verbessern und es wurde immer besser.»

(Transkript P4, Zeile 130)

5.6 Wirkfaktor ‘Physiologische Zustände und Affektaktivierung’

In einem ersten Schritt wurde erfragt ob und inwiefern physiologische Zustände und Affekte bei den Befragten aufgetaucht sind und wahrgenommen wurden. Im zweiten Schritt wurde dann die Affektaktivierung im Kontext der Einzelberatung oder des Realisierungsunterstützungsangebots thematisiert.

Physiologische Empfindungen und Affekte – Physiologische Empfindungen wurden eher mit Affekten wie Nervosität in Verbindung gebracht (z.B. verstärkter Bewegungsdrang der Füße oder das Knacken der Fingerknochen). Bei einer Person zeigte sich Herzrasen vor Stolz in Verbindung mit dem Berichten von positiven Erlebnissen. Zitat:

«Unangenehmes nichts. Aber im Positiven, also wenn ich zu Ihnen kam oder zu Frau S. [Coachin] und wenn ich von etwas Positivem erzählen konnte, dann hatte ich schon Herzrasen, weil es hat mich selber auch beeindruckt und stolz gemacht. Ich fragte mich dann auch wie wohl die Reaktion sein wird.»

(Transkript P4, 136)

Dabei war aber auch eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die Reaktion des Gegenübers vorhanden, ob die dann auch Wertschätzung des Erreichten zeigen würde). Affekte wurden einerseits positive berichtet wie Vorfreude resp. Freude darüber, dass es bald vorwärtsgeht. Andererseits waren auch negative Affekte ein Thema wie Nervosität im Hinblick darauf ob es auch klappt die Ziele zu erreichen, Angst, dass es nichts bringt und man die Ziele nicht erreichen kann. Eine Person erwähnte auch, dass sich die negativen Gefühle mit dem Fortschreiten der Realisierungsunterstützung in positive Gefühle wie Stolz und Freude verwandelten.

Zitat:

«Mit Ihnen [Berufsberaterin] noch ganz am Anfang da hatte ich Angst, dass ich es gar nicht erreichen kann, ob es überhaupt etwas bringt. Eher ein negatives Gefühl. Am Anfang zu Beginn des Coachings war ich auch verwirrt und wusste nicht so recht ob es etwas bringt, es fing an aber lief immer noch nicht gut. Aber dann als ich bemerkt habe es braucht einfach Zeit und man muss Geduld haben, dann habe ich gesehen es bringt was mit Geduld, Zeit und Motivation und das hat dann Stolz gemacht.»

(Transkript P4, Zeile 142)

Affektaktivierung – Nur eine der befragten Personen konnte sich an einen Zeitpunkt erinnern wo physiologischen Empfindungen oder Affekte in der Beratung oder während der Realisierungsunterstützung thematisiert wurden. Die Art und Weise hatte jedoch keinen verändernden Effekt auf die Situation.

Wirkung auf die SWE – Insbesondere die Affekte Stolz und Freude an dem was man tut hatten durchaus einen Effekt auf die SWE. Umschrieben wurde der Effekt als Motivation, vermehrte Selbständigkeit und Unabhängigkeit im Hinblick auf die kommenden Aufgaben, als eine Art Glücksgefühl, einen Schub beim Angehen von neuen Aufgaben und erhöhtem Ehrgeiz bei der Bewältigung von Aufgaben. Zitate:

«Ja es war so eine Art Glücksgefühl, weil es so ein Schritt war den ich weiter geschafft hatte nachdem ich mit Herrn S. [Berufsberater] meine Termine hatte. Herr Sm. [Coach] war dann wie der Abschluss. Bei Herrn S. [Berufsberater] ging es ja um die Jobauswahl. Und bei Herrn Sm. [Coach] ging es dann um die Bewerbung für den Job. [Zeilenwechsel] Und von Herrn Sm [Coach] aus kann ich dann auch selber mein Zeug machen. Dann brauche ich keine Unterstützung mehr.»

(Transkript P1, Zeilen 172/174)

«Dass man halt, ich weiss jetzt nicht genau wie ich das formulieren soll. Es hat mir halt einfach einen Schub gegeben, dass ich dann viel mehr gemacht habe, das hat mich dann halt auch näher an die Ziele gebracht. Durch den Schub habe ich mehr zu Hause gearbeitet, Schnupperlehrstellen gesucht habe, mich sonst über Firmen informiert habe und alles solche Sachen. Oder einfach mich allgemein über Berufe informiert.»

(Transkript P2, Zeile 148)

5.7 Weitere Wirkfaktoren aus den Interviewdaten

Die weiteren Wirkfaktoren welche nicht in eine der oben genannten Kategorien eingeteilt werden konnten, wurden einerseits mit einer offenen Frage am Schluss des Interviews aufgespürt. Dabei wurde gefragt was auch noch geholfen hätte um sich sicherer zu fühlen bezüglich des Gefühls die Ziele im Realisierungsunterstützungsangebot erreichen zu können. Andererseits konnten auch während dem Interview vorgängig weitere Wirkfaktoren ermittelt werden. Dies geschah häufig durch spontanes Nachfragen inmitten des Interviews. Über alle Personen hinweg zeigten sich verschiedene Themencuster welche hilfreich waren. In Tabelle 4 werden die weiteren Wirkfaktoren zusammengefasst dargestellt. Unterteilt werden die berichteten Faktoren in Faktoren welche hilfreich waren (war hilfreich) und solche welche man sich zusätzlich gewünscht hätte (wäre hilfreich). Die weiteren Wirkfaktoren sind parallel dazu im modifizierten Codesystem (Abbildung 8, rechts, Einleitung Kapitel 5) ersichtlich. Die konkreten Wirkfaktoren werden in der Diskussion hinsichtlich ihres Bezugs zu den in der Literatur gefundenen Wirkfaktoren bewertet. An dieser Stelle sollen sie unhinterfragt nach Aussagen der Jugendlichen aufgenommen und noch nicht zugeordnet werden.

Tabelle 4

Weitere gefundene Wirkfaktoren vor und während RUA

Wirkfaktor	war hilfreich	wäre hilfreich	Nennung (Anzahl)
Selbstfindung	x		1
Interessenklärung	x		1
Infos zu Ablauf und Inhalt RUA		x	2
Beziehung zu Bezugsperson RUA	x		2
Vision Zielerreichung	x		1
In Aktion treten	x		4
Professionalität Bezugsperson	x		2
Thematisierung SWE vor RUA		x	1
Begleitung während RUA durch BB		x	1

Anmerkungen. RUA = Realisierungsunterstützungsangebot. BB = Berufsberater/in

Das Anfangen der nächsten Schritte und endlich in Aktion zu treten und damit auch das Üben von Aufgaben hatte bei allen Personen einen positiven Effekt auf die SWE. Zitat:

«Ja, also auch nur etwas anzufangen wie eine Bewerbung zu schreiben und das Ziel zu haben diese fertigzustellen. Und das Gefühl zu haben etwas wirklich fertig zu haben. Z.B. zu wissen ich habe jetzt meinen Lebenslauf fertiggestellt und wieder auf Vordermann gebracht. Das macht einfach ein gutes Gefühl. Dann weisst du du kannst wieder warten bis du wieder etwas neu machen musst (lacht).»

(Transkript P1, Zeile 206)

Sehr wichtig war bei zwei Personen die Beziehung zur Bezugsperson im Realisierungsunterstützungsangebot (z.B. Sympathie, Vertrauen). Zitat:

«Ich fand mit Herrn Sm. [Coach] ist es echt gut gelaufen. Auch er als Person hat mir sehr gefallen. Dadurch ist das Ganze ziemlich gut gelaufen.»

(Transkript P1, Zeile 282)

Das Visionieren auf den Zeitpunkt nach der Zielerreichung erwies sich bei einer befragten Person ebenfalls als hilfreich. Zwei Jugendliche nannten auch die Professionalität der Bezugspersonen als bedeutsam für die eigene SWE. Zitate:

«Herr S. [Berufsberater] hat mir gesagt, dass die so wie spezialisiert sind für die Bewerbungssachen. Und das hat mir geholfen zu wissen, ok, bei Herrn S. [Berufsberater] ging es ja jetzt weniger um das Bewerben und so und dort geht es nur darum und das selber zu machen und eine Person die dir dabei auch viel hilft und nicht jemand der dir einfach eine Bewerbung schreibt.»

(Transkript P1, Zeilen 238)

Dadurch, dass die Bezugspersonen über das nötige Wissen bezüglich der zu bewältigenden Aufgaben verfügten, hatten die Jugendlichen auch mehr Vertrauen darin sich durch die Unterstützung von aussen weiterzuentwickeln. Die Jugendlichen gaben zum Teil auch an was für Sie noch hilfreich gewesen wäre (siehe Tabelle 4). Einerseits hätten sie sich mehr Informationen vorab zum Ablauf und Inhalt des Realisierungsunterstützungsangebots gewünscht. Zitat:

«Mehr, also (...) am Anfang hatte ich fast keine Infos erhalten. Ich hätte gerne gewusst wie es abläuft und wie der erste Termin funktioniert.»

(Transkript P3, Zeile 208)

Andererseits wurde erwähnt, dass eine stärkere Begleitung am Übergang der Einzelberatung in die Realisierungsunterstützung geholfen hätte und dass die SWE vorher thematisiert worden wäre. Darin eingebunden war auch der Wunsch in der Einzelberatung von Fortschritten in der Realisierungsunterstützung zu berichten und zu schauen wie es läuft. Zitate:

«Ja. Am Anfang hatte ich ja auch keine Motivation und es hat mir gar nicht gefallen, dann hätte ich mich mit Ihnen [Berufsberaterin] darüber austauschen können und Sie hätten mir Punkte mit auf den Weg geben können warum es sich doch lohnt das Coaching zu machen. Also auch mich ermuntern zum Weitermachen, ich konnte ihr [Coachin] ja schlecht sagen mir gefällt es nicht und ich habe keine Motivation.»

«Für mich war es ja am Anfang eine ganz fremde Person, da hätte es sicher noch geholfen eine weitere Begleitung zu haben. Dass ich auch etwas hätte anvertrauen können. Dass ich nicht alleine mit dem gewesen wäre.»

«Also wir haben uns ja schon ab und zu gesehen aber halt nicht so viel. Ja das wäre auch gut gewesen, wenn wir gemeinsam geschaut hätten wie es eigentlich im Coaching aussieht, ob sich etwas verändert hat durch das Coaching.»

(Transkript P4, Zeilen 116/118/114)

Bei den Interviewfragen zu den weiteren Wirkfaktoren fanden sich auch direkte Hinweise auf zuvor erfragte Wirkfaktoren. Dabei zeigte sich nochmal, dass Jugendliche rückblickend vor allem das Erreichen von Nahzielen, die Ermutigungen aus dem Umfeld sowie das Modellernen als besonders hilfreich erlebten.

5.8 Ausblick und Nachhaltigkeit Selbstwirksamkeitserwartung

Alle befragten Personen gaben an sich im Hinblick auf künftige Aufgaben nun sicherer und selbständiger zu fühlen. Sie wollen weiter an den bestehenden Zielen arbeiten resp. haben für sich Anschlussziele daran formuliert. Die Jugendlichen berichteten ausserdem nun selber besser zu wissen wo sie noch Unterstützung benötigen und was nun ohne Unterstützung möglich ist. Zitat:

«Das geht jetzt alles recht gut, vor allem das mit dem Teamwork. Das flexibler sein ist auch heute noch ein Thema wo ich dran arbeite.»

(Transkript P4, 190)

Alle Jugendlichen fühlten sich bereit weitere Ziele in Angriff zu nehmen und blickten positiv in die Zukunft. Zwei Jugendliche berichteten von physischen Materialien (Notizbuch, erstellte Vorlagen) welche sie zur Unterstützung aus der Realisierungsunterstützung für die nächsten eigenen Schritte mitnehmen. Es war bei allen ein mehr oder weniger grosser Reifeprozess spürbar im Vergleich zum Zeitpunkt vor dem Beginn der Realisierungsunterstützung. Zitat:

«Es ging dann ziemlich von alleine. Während dem Coaching habe ich mir viel Notizen gemacht, sie wollte auch dass ich so ein Protokoll führe während den Terminen und das auch behalte für nach dem Coaching und wenn ich nicht mehr weiter weiss schaue ich einfach meine Notizen an.»

(Transkript P4, Zeile 192)

6 Diskussion und Praxistransfer

Nachdem im letzten Kapitel die Ergebnisse aus den Interviewdaten präsentiert wurden, soll im Folgenden zuerst darüber diskutiert werden, welchen Bezug die Interviewdaten zu den in der Literatur gefundenen Wirkfaktoren zur Förderung der SWE haben. Ziel dabei ist es einen Überblick darüber zu gewinnen welche der gefundenen Wirkfaktoren in der Beratung gefördert oder verstärkt eingesetzt werden sollen. Dazu wird in Anlehnung an die in Kapitel 4.1 eingeführte erste Fragestellung ein Überblick geschaffen inwiefern die Interviewdaten die in der Literatur gefundenen Wirkfaktoren stützen und welche ergänzend hinzugezogen werden können. Da das Schwergewicht dieser Arbeit daraufgelegt wurde, wie gut die Jugendlichen in der Einzelberatung auf die Realisierungsunterstützung vorbereitet werden können, sollen dann darauf aufbauend konkrete Handlungsansätze für die Beratungspraxis besprochen werden. Fokussiert und reflektiert wird bei der Beantwortung der zweiten Fragestellung somit insbesondere die Rolle der Beratungsperson im Zusammenspiel mit der Förderung der SWE. Dazu wurde ein Handlungsschema erstellt, welches an unterschiedliche Zeitpunkte im Prozess anknüpft. Dabei geht es auch darum Ideen zu generieren wie an der Schnittstelle zwischen Einzelberatung und Realisierungsunterstützungsangebot im Hinblick auf die Förderung der SWE zielgerichteter zusammengearbeitet werden kann. Auch dabei wird primär die Rolle der Beratungsperson in der Einzelberatung anvisiert.

6.1 Beantwortung und Interpretation Fragestellung 1

Das Ziel der ersten Fragestellung war es zu erkennen welche Wirkfaktoren zur Förderung der SWE bei den Jugendlichen am Übergang zwischen Einzelberatung und Realisierungsunterstützung von den Interviewten wahrgenommen wurden. Die Beantwortung dieser ersten Fragestellung soll sich zunächst auf die bereits in der Literatur gefundenen Wirkfaktoren beziehen. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl beim direkten Erfragen der Wirkfaktoren als auch beim offenen Fragen nach weiteren Wirkfaktoren die nachfolgend in Tabelle 5 zusammengefassten Faktoren aus der Literatur als unterstützend empfunden wurden. Tabelle 5 zeigt auch auf, von welchen Interviewpartner/innen diese genannt wurden (vgl. dazu auch Code-Matrix-Browser im Anhang).

Tabelle 5

Bestätigte Wirkfaktoren aus der Literatur

Wirkfaktor	P1	P2	P3	P4
Eigene Erfahrungen und Erfolgserlebnisse	x	x	x	x
Persönliche Nahziele	x	x	x	x
Anstrengungsgrad Zielerreichung	-	-	-	x
Stellvertretende Erfahrungen durch Modelllernen	x	-	-	x
Verbale Ermutigung	-	x	x	x
Feedback	x	x	x	x
Physiologische Zustände und/oder Affekte	-/x	x/x	x/x	x/x
Affektaktivierung	-	-	-	-

Anmerkungen. Bezieht sich auf die eingeführten Wirkfaktoren in Kapitel 3.2.2

In Kapitel 3.2.2 wurden die vier Wirkfaktoren (resp. Quellen nach Bandura, 1997) nach der Stärke ihres Einflusses eingeführt. In derselben Reihenfolge werden sie an dieser Stelle diskutiert. Demnach haben eigene Erfahrungen gekoppelt mit Erfolgserlebnissen am meisten Einfluss auf die Förderung der SWE. Alle Studienteilnehmenden berichteten von eigenen Erfahrungen und damit verbundenen Erfolgserlebnissen. Das Realisierungsunterstützungsangebot bietet diesbezüglich scheinbar einen guten Rahmen um Fortschritte zu machen und diese auch internal zu attribuieren. Obwohl die Unterstützung durch die Bezugspersonen deutlich wahrgenommen wurde, haben alle Befragten den Erfolg schlussendlich den eigenen Fähigkeiten und dem eigenen Einsatz zugeschrieben. Die Lernerfahrungen können also auch in der vorliegenden Studie als wichtige Quelle zur Förderung der SWE angesehen werden. Einen weiteren wichtigen Effekt hat nach Bandura (1997) auch das Lernen am Modell. In Anlehnung an die Beobachtungen von Bandura (1997) hat sich bei einer Person gezeigt, dass

das Lernen am Modell als ideal wahrgenommen wurde, wenn das Modell selber herausfordernde Situationen zu bewältigen hatte. Bei dieser Person hatte das einen zusätzlich positiven Einfluss auf die SWE. Nur zwei Personen berichteten überhaupt von Modelllernen. Das Lernen am Modell fand im Kontext der Berufsberatung nach der Wahrnehmung der Jugendlichen wenig statt. Die Modelle fanden sich eher im Umfeld der Jugendlichen. Das ist jedoch nicht weiter erstaunlich, da die Bezugspersonen in der Berufsberatung oder im Realisierungsunterstützungsangebot sich in äusseren Merkmalen (z.B. Alter, Hintergrund) häufig stark unterscheiden von der jugendlichen Zielgruppe. Zwei der Befragten berichteten jedoch auch von der Erfahrung, dass mit dem wachsenden Vertrauen in die Bezugspersonen und dem stärkeren Beziehungsaufbau mehr Faktoren der Ähnlichkeit zu Tage kamen. Die Bezugspersonen in der Berufsberatung wurden insofern als Vorbilder wahrgenommen als dass sie über Wissen verfügten welche für die Jugendlichen wertvoll war zu lernen. Verbale Ermutigungen und Feedback als dritt wichtigste Quelle zur Förderung der SWE nach Bandura (1997) wurde auch von allen befragten Jugendlichen wahrgenommen. Feedback wurde dabei leicht häufiger erfahren als verbale Ermutigungen. Die Wirkung war bei allen Jugendlichen zu spüren. Die beiden Wirkfaktoren wurden vor allem im Realisierungsunterstützungsangebot und im privaten Umfeld erfahren, der/die Berufsberater/in wurde in keinem Fall erwähnt. Auf Nachfragen zeigte sich, dass der/die Berufsberater/in häufig kaum spürbar war nach dem Übertritt in die Realisierungsunterstützung. Von physiologischen und/oder emotionalen Zuständen als viertgrösste Quelle wurde ebenfalls von allen Jugendlichen berichtet. Häufig zeigten sich die beiden Komponenten gemeinsam. Affekte konnten besser verbalisiert werden, insbesondere die positiven (Stolz, Freude). Das ist nicht weiter erstaunlich, da für das Mitteilen von negativen Emotionen ein engeres Vertrauensverhältnis von Vorteil ist, was in der Interviewsituation nur in einem Fall gegeben war. Um eine möglichst starke Wirkung auf die SWE zu entfalten, sollten die physiologischen und affektiven Zustände auch aktiviert und mit einer Bezugsperson interpretiert werden. Das konnte so nicht festgestellt werden, zumindest nicht auf den Kontext der Beratung oder der Realisierungsunterstützung bezogen. Weitere Autoren (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Lent, 2005) messen dem Wirkfaktor Persönliche Nahziele im Zusammenspiel mit dem Anstrengungsgrad der Zielerreichung als weiteren Faktor grosse Bedeutung zu. Persönliche Nahziele waren zwar bei allen Jugendlichen feststellbar, unklar war jedoch inwiefern diese bereits vor dem Realisierungsunterstützungsangebot sichtbar waren und inwiefern diese als Nahziele gesehen wurden. Es wurden den Interviewdaten nach eher Grobziele formuliert. In einem Fall konnte mit Blick auf die bestehende Forschung gesehen werden, dass kleinere Nahziele einen grossen Effekt auf die Steigerung der SWE haben können. Gerade zu Beginn der Realisierungsunterstützung konnte das helfen um die Motivation nach und nach zu steigern. Gerade bei der vorliegenden Zielgruppe der Studie welche oft mit Hindernissen

in den Berufswahlprozess startet und bereits Misserfolge erlebt hat, können angepasste Nahziele einen grossen Effekt haben. Grobziele können da schnell überfordernd wirken. Zumal Nahziele dem Prozess mehr Struktur verleihen, was Jugendlichen mit einer Aufmerksamkeitsstörung entgegenkommt. Das Erleben von Erfolg wird durch einen festen Rahmen begünstigt. Die Abstimmung von Nahzielen auf die Fähigkeiten der Jugendlichen mit Blick auf einen optimalen Anstrengungsgrad (herausfordernd aber nicht überfordernd) wäre hier wünschenswert. Im Weiteren sollen die zusätzlich von den Jugendlichen genannten Wirkfaktoren in Bezug gesetzt werden zu den bisher gefundenen und gerade eben besprochenen Wirkfaktoren. Die Ergebnisse aus Tabelle 4, Kapitel 5.7 werden also an dieser Stelle neu interpretiert und eingebettet.

Selbstfindung und Interessenklärung – Die Interessenklärung ist ein häufiges Steckenpferd der Berufsberatung bei der ersten Berufswahl. In den Interviews wie auch in der täglichen Beratungspraxis, und auch im Hinblick auf die Realisierungsunterstützung als Vorbereitung wird ersichtlich, welchen Nutzen diese hat. Darin enthalten ist bei der Zielgruppe der von einer Aufmerksamkeitsstörung Betroffenen auch die soeben aufgegriffene Bedeutung der Vorstrukturierung des weiteren Prozesses als Grundstein für Erfolgserlebnisse. Relevant ist die Interessenklärung und der erste Berufswahlschritt «sich selber besser kennenlernen» (Egloff & Jungo, 2020) auch für die möglichst optimal auf die Person zugeschnittene Zielformulierung vor der Realisierungsunterstützung. Sie ist sowohl relevant in der Formulierung von Nahzielen als auch bezüglich dem auf die Person zugeschnittenen Anstrengungsgrads welcher mit der Zielerreichung verbunden ist. Um eigene erfolgreiche Erfahrungen zu sammeln ist eine passungsgenaue Zielformulierung enorm wichtig. Eine Person nannte in diesem Zusammenhang auch das *Entwickeln einer Vision der Zielerreichung* im Voraus als unterstützend. Das könnte ebenfalls hilfreich sein im Zusammenhang mit der Überprüfung ob die Zielerreichung im Realisierungsunterstützungsangebot realistisch ist und die Nahziele gut formuliert und persönlich definiert sind.

SWE vor Realisierungsunterstützung – Im Zusammenhang mit der Wichtigkeit der Formulierung von adäquaten Nahzielen wäre auch die grundsätzliche Thematisierung der SWE hinsichtlich der Realisierungsunterstützung wünschenswert. Eine Person hat das auch im Interview erwähnt. Es war auch die Person mit der niedrigsten SWE und den meisten Misserfolgen in Vergangenheit. Gerade ihr hätte es sehr geholfen die Unsicherheiten bereits vor dem Übergang ansprechen zu können. Sie hätte sich diesbezüglich auch mehr Begleitung durch die Berufsberaterin während dem Realisierungsunterstützungsangebot gewünscht. Insbesondere hätte ihr das nach eigenen Angaben den Start erheblich erleichtert. Ihre Anregungen bezogen sich explizit auf die Veränderungen der SWE. Es hätte ihr auch geholfen von Fortschritten zu

berichten, also, wenn von aussen wahrgenommen worden wäre, dass sich die SWE durch die Erfolgserlebnisse verändert. Daraus lässt sich schliessen, dass nicht nur die Wahrnehmung von Wirkfaktoren bedeutsam für die Berufsberatung sind, sondern auch das Einbinden der SWE als Faktor um zu erkennen wo die Jugendlichen im Prozess stehen.

Fokus Bezugsperson Realisierungsunterstützung – Die Beziehung zur Bezugsperson und die wahrgenommene Professionalität wurde mehrfach als tragend erlebt. Auch wenn die Befragten nicht direkt einen Bezug zum Modelllernen herstellten, kann das durchaus in diese Richtung verstanden werden. Das wachsende Vertrauen durch die Vertiefung der Beziehung erzeugt auch mehr Nähe zu den Bezugspersonen. Gekoppelt mit dem wahrgenommenen Wissen welches die Bezugspersonen mitbringen, wird ein positiver Effekt auf die SWE begünstigt. Die Ausstrahlung der Professionalität kann zusätzlich als vertrauensfördernd angesehen werden. Inwiefern dies in der Einzelberatung vor der Realisierungsunterstützung genutzt werden kann, wird sich bei der Beantwortung der zweiten Fragestellung im nächsten Abschnitt zeigen.

In Aktion treten - Auch wenn die persönlichen Nahziele nicht direkt sichtbar waren und die SWE wenig bis gar kein Thema war in der Beratung, empfanden es alle Jugendlichen als sehr hilfreich überhaupt Erfahrungen sammeln zu können und die Aufgaben in der Realisierungsunterstützung mit immer weniger Begleitung selbständig erfolgreich ausführen zu können. Es gab bei allen einen Schub, Anstoss, mehr Motivation zu sehen, dass es vorwärtsgeht und man nicht in der aktuellen Situation verharrt. In einem Fall wurde das direkt als negativen Punkt der Einzelberatung aufgegriffen. Die Person erwähnte, dass in der Berufsberatung keine weiteren Schritte getätigt wurden welche ein gutes Gefühl vermittelt hätten. Dem hätte man eventuell entgegenwirken können in dem die Anmeldung in die Realisierungsunterstützung früher passiert wäre und der Übergang entsprechend begleitet worden wäre (z.B. durch Unterstützung bei der Formulierung von Nahzielen, Thematisieren von Unsicherheiten während dem Prozess). Insgesamt zeigt sich hier wiederum eine Bestätigung der Wirkung von persönlichen Erfahrungen, im Idealfall mit Erfolgserlebnissen verbunden.

Als Fazit aus den Ergebnissen kann in Bezug auf die erste Fragestellung festgehalten werden, dass die Jugendlichen in der Interviewstudie am Übergang zwischen Einzelberatung und Realisierungsunterstützung durchaus Einflussfaktoren wahrgenommen haben, welche zur Förderung ihrer SWE beigetragen haben. Vorwiegend waren das die bisher in der Literatur gefundenen, je nach Person stärker oder weniger stark geprägt. Das Erleben von Erfolg im Zusammenspiel mit persönlichen Erfahrungen zeigte sich stabil über alle Personen hinweg als bedeutsam. Weiter als wichtig angesehen wurde die persönliche Zieldefinition, in einem Fall auch im Zusammenhang mit der getätigten Anstrengung verbunden. Auch das Modelllernen

hatte einen Effekt, umso mehr, wenn dabei Ähnlichkeiten zum Modell erkannt wurden. Das deckt sich ebenfalls mit den bisherigen Forschungsergebnissen. Verbale Ermutigungen und Feedback konnten als Wirkfaktoren ebenso bestätigt werden. Der eher marginale Einfluss von physiologischen und emotionalen Empfindungen zeigte sich auch in der vorliegenden Studie nicht bei allen Personen als bedeutsam. Trotzdem kann festgestellt werden, dass bei einzelnen Personen insbesondere positive Emotionen einen erheblichen Einfluss auf die SWE hinsichtlich kommender Aufgaben hatten. Wahrscheinlich wäre die Affektaktivierung gerade auch in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Bei negativen Emotionen könnte durch Affektaktivierung jedoch auch eine Entlastung bewirkt werden. Gerade bei der Thematisierung der SWE vor der Realisierungsunterstützung oder auch im Veränderungsprozess der SWE während der Realisierungsunterstützung könnte die Affektaktivierung in der Berufsberatung trotzdem wirkungsvoll sein. Die Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich der ersten Fragestellung führt unweigerlich zur zweiten Fragestellung und damit zum Praxistransfer der Erkenntnisse.

6.2 Beantwortung und Interpretation Fragestellung 2

Wie eingangs erwähnt soll die Beantwortung der zweiten Fragestellung zu konkreten Handlungsansätzen am Übergang zwischen Einzelberatung und Realisierungsunterstützungsangebot führen. Betrachtet wird die zweite Fragestellung aus dem Blickwinkel der Berufsberater/innen. Die Auswirkungen der Prozesse innerhalb des Realisierungsunterstützungsangebots auf die SWE werden an dieser Stelle nicht vertieft. Es geht einzig um den möglichen Nutzen der Erkenntnisse für die Gestaltung der Einzelberatung. Die aus der ersten Fragestellung gewonnenen Erkenntnisse bieten für verschiedene Zeitpunkte im Prozess Anknüpfungspunkte. Zur besseren Übersicht sollen die Ideen in Tabelle 6 als Handlungsschema zusammengefasst werden. In der Tabelle wird ebenfalls darauf verwiesen ob die Faktoren von den Jugendlichen im Prozess bereits wahrgenommen wurden (waren vorhanden) oder ob es da allenfalls Optimierungspotential gibt. Die Ausführungen zum Umgang mit den besprochenen Wirkfaktoren und zur Umsetzung der Massnahmen in der Einzelberatung werden unterhalb der Tabelle 6 weiter besprochen. Um der Beantwortung der zweiten Fragestellung bereits vorzugreifen lässt sich hier sagen, dass sich aus den analysierten Antworten der Jugendlichen durchaus Handlungsansätze zur Förderung der SWE in der Einzelberatung erkennen lassen. Bei der Interpretation und Beantwortung der ersten Fragestellung wurde bereits auf einzelne Punkte hingewiesen. Im Handlungsschema werden Ideen aus den Interviewdaten mit neuen, aus der Auseinandersetzung mit dem Thema entstandenen Anregungen verbunden.

Tabelle 6

Handlungsschema am Übergang zwischen Einzelberatung und RUA

Zeitpunkt im Prozess	Wirkfaktor	War vorhanden
Vor RUA	Interessenklärung Infos zu Ablauf und Inhalt RUA Eigenschaften Bezugsperson RUA thematisieren Persönliche Zieldefinition (Nah- und Grobziele) Vision Erreichung Ziele/Teilziele nach RUA SWE vor RUA erfassen	Ja Nein Nein Nein Nein Nein
Am Übergang zu RUA	Begleitung während Beziehungsaufbau zu Bezugsperson RUA	Nein
Parallel zu RUA	Zieldefinition im Auge behalten und evtl. anpassen Fortschritte festhalten Veränderung SWE beobachten	Nein Nein Nein
Nach Abschluss RUA	Evaluation Zielerreichung, evtl. Formulieren von neuen Nahzielen. SWE im Hinblick auf künftige Ziele erfassen	Nein Nein

Anmerkungen. RUA = Realisierungsunterstützungsangebot.

Einzelberatung vor dem Realisierungsunterstützungsangebot – Hier ist auf einen geeigneten Zeitpunkt für die Anmeldung in ein Angebot zu achten. Einerseits haben wir gesehen, dass es wirksam sein kann, wenn die Jugendlichen in Aktion treten können und eigene Erfahrungen sammeln können. Andererseits wurde es auch als wertvoll betrachtet vor der Realisierungsunterstützung mittels Interessenklärung klarer zu sehen in welche Richtung es gehen soll. Im BIZ Bern wird dies bereits so umgesetzt, dass Jugendliche in der Regel frühestens ab dem zweiten Semester der 8. Klasse in das Angebot Support+ angemeldet werden können. Auch sonst wird empfohlen, dass die Interessenklärung vor einer Anmeldung abgeschlossen ist. Wie erwähnt sind gerade Jugendliche mit Aufmerksamkeitsstörungen in ihrer Entwicklung der Berufswahlbereitschaft eher weniger weit als andere Jugendliche im gleichen Alter. Dies kollidiert auch mit einer beeinträchtigten Selbststeuerung und Eigeninitiative. Da die SWE jedoch zentral ist um die Berufswahlbereitschaft zu entwickeln, empfiehlt es sich Realisierungsunterstützungsangebote zum Explorieren von den Fähigkeiten angepassten Tätigkeiten einzusetzen. Dabei ist immer darauf zu achten, dass die Nahziele gut auf die Person abgestimmt sind. Weitere Misserfolge sollen möglichst vermieden werden. Es lohnt sich deshalb in der Einzelberatung sowohl bei der Passung von Fähigkeiten und Interessen wie auch bei der persönlichen Zieldefinition etwas mehr Zeit zu investieren damit es weder zu Über- noch Unterforderung bei den nächsten Berufswahlschritten kommt. Lent et al. (2002) empfehlen diesbezüglich das Erheben der subjektiven Fähigkeiten. Bei einem Studienteilnehmer hat sich die Vision der Zielerreichung als hilfreich erwiesen. Konkret könnte man dieses Vorgehen auch zum Überprüfen der Zieldefinition in der Einzelberatung einsetzen. Gleichzeitig könnte man die SWE im

Hinblick auf künftige Lernerfahrungen thematisieren und mögliche Hindernisse bei der Zielerreichung aufgreifen. In Anlehnung an Lent (2005) sollen dabei auch frühzeitig Bewältigungsstrategien im Hinblick auf Hindernisse bei der Zielerreichung entwickelt werden.

Mehrere Jugendliche vermissten beim Tätigen der Anmeldung in das Realisierungsunterstützungsangebot während der Einzelberatung mehr Informationen zu dem was sie im Angebot erwarten wird. Gerade mit der gründlichen Vorbereitung in der Einzelberatung auf das Angebot (z.B. durch die Erfassung der SWE, der persönlichen und adäquaten Zieldefinition) würde eine erste Brücke zum Realisierungsunterstützungsangebot geschlagen. Daran anknüpfend wäre es sicher auch hilfreich für die Jugendlichen, wenn ihnen kurz erläutert wird wie ein möglicher Ablauf der ersten Sitzung aussieht und was sie da erwartet. Erwähnt wurde zudem, dass allfällige Wünsche im Zusammenhang mit grundsätzlichen Eigenschaften der Bezugsperson wenig bis gar nicht zur Sprache kamen. Das ist natürlich nicht einfach umzusetzen, da die Auswahl der Bezugspersonen nach Ressourcen im Realisierungsunterstützungsangebot eher zufällig passiert. Trotzdem könnte man im Gespräch mit den Jugendlichen Merkmale erfragen welche ihnen in Bezug auf die Begleitperson wichtig wären (z.B. das Geschlecht).

Einzelberatung am Übergang und parallel zum Realisierungsunterstützungsangebot – Die befragten Jugendlichen nahmen den/die Berufsberater/in am Übergang zur Realisierungsunterstützung praktisch nicht wahr. Teilweise wurde explizit erwähnt, dass eine stärkere Begleitung am Übergang wünschenswert gewesen wäre. Aus den vorangegangenen Punkten zur Vorbereitung der Jugendlichen auf ein Realisierungsunterstützungsangebot lässt sich erahnen, dass der/die Berufsberater/in nach der ausführlicheren Vorbereitung auch zu Beginn und während der Realisierungsunterstützung stärker präsent wäre. Vorstellbar wäre hier eine sogenannte Monitoring-Funktion in welcher regelmässig der aktuelle Stand bis zur Zielerreichung (Fortschritte, Verlauf SWE, Überprüfen der Zieldefinition) abgeholt wird. Da sowieso ein regelmässiger Austausch zwischen Berufsberater/in und Bezugsperson im Realisierungsunterstützungsangebot stattfindet (zumindest bei den internen Angeboten), könnte man die Regelmässigkeit des Austausches gut auf den Prozessverlauf abstimmen. In den Interviews zeigte sich bei verschiedenen Jugendlichen ein Bedürfnis danach dem/der Berufsberater/in von Erfolgserlebnissen während dem Realisierungsunterstützungsangebot zu berichten. Zur Evaluation und Förderung der SWE ist ein Abschluss des Prozesses durchaus empfehlenswert. Bei den Jugendlichen zeigte sich, dass gerade das Berichten über positive Erfahrungen und Erfolgserlebnisse und die daraus resultierenden Emotionen (Stolz, Freude) einen zusätzlichen Effekt auf die SWE hinsichtlich künftiger Herausforderungen hatten. Ausserdem bietet sich dadurch für die Berufsberater/innen die Möglichkeit die Prozesse im Hinblick auf kommende Beratungsprozesse am Übergang zu einem Realisierungsunterstützungsangebot zu reflektieren.

6.3 Schlussfolgerung

Die Diskussion der Ergebnisse der vorliegenden Interviewstudie lassen erkennen, dass Wirkfaktoren zur Förderung der SWE bei Jugendlichen mit Aufmerksamkeitsstörungen in der Berufsberatung sehr präsent sind. Es konnte aufgezeigt werden zu welchem Zeitpunkt und in welchem Zusammenhang diese bei den befragten Jugendlichen auftauchten und welche Wirkung sie erzielen konnten. Wie bereits zu Beginn vermutet, ist die SWE ein starker Treiber für Motivationsprozesse in der ersten Berufswahl. Durch die Erkenntnisse lassen sich direkte und indirekte Handlungsansätze in der Einzelberatung erkennen, welche einen erfolgreichen Verlauf des Berufswahlprozesses unter Einbezug eines Realisierungsunterstützungsangebots begünstigen. Das vorgeschlagene Handlungsschema dient als Denkanstoss für den Einsatz von Wirkfaktoren zur Förderung der SWE in der Einzelberatung zu verschiedenen Zeitpunkten am Übergang zu einer prozesshaften Realisierungsunterstützungsmassnahme. Die Interviewstudie bezieht sich auf die subjektive Wahrnehmung von vier Jugendlichen mit verschiedenen Typen von Aufmerksamkeitsstörungen. Eine Verallgemeinerung der Aussagen ist deshalb zu vermeiden. Die Beobachtungen sollen dennoch als Anregungen für die Beratungspraxis dienen und den Austausch zwischen den Beratungspersonen fördern.

6.4 Reflexion Forschungsprozess

Zum Abschluss des qualitativen Forschungsprozesses sind an dieser Stelle noch ein paar Schlussbemerkungen zu den einzelnen Arbeitsschritten (siehe Kapitel 4, Abbildung 7) vorgesehen. Die Basisphase und die Planungsphase dienten zunächst dem Eintauchen in das Thema und dem vertraut werden mit den qualitativen Forschungsmethoden. Gerade beim Schreiben des Methodenteils wurde dies noch intensiviert. Aufgrund von zeitlich beschränkten Ressourcen war es leider nicht mehr möglich den Interviewleitfaden zu diesem Zeitpunkt nochmal anzupassen. Somit wurde der Prozess aufbauend aufeinander fortgesetzt und es gab keinen Spielraum mehr um beispielsweise die Fragestellungen nochmal anzupassen. Im Nachhinein hätte man die Interviewfragen noch etwas präziser auf die Facetten der SWE abstimmen können. Die Fragen waren teilweise sehr offen formuliert, es konnte im Anschluss jedoch nicht genau gesagt werden ob sich die Antworten nun wirklich auf das Konstrukt der SWE beziehen oder auch andere Aspekte umfassen. Zudem wäre es hilfreich gewesen, wenn man die Fragen stärker auf die Situation in der Einzelberatung oder am Übergang zur Realisierungsunterstützung eingebettet hätte. So waren die Antworten oft auf die Realisierungsunterstützung selber bezogen. Nach den ersten Interviews wurde da jedoch versucht während dem Interview mit Anschlussfragen zum Einzelberatungssetting konkreter zu werden. Die Interviewdurchführung hat in allen Fällen ohne besondere Vorkommnisse stattfinden können.

Einzig ein Teilnehmer war etwas müde und wortkarg. Mit etwas mehr Interviewerfahrung könnte man rückblickend festhalten, dass eine offenere Fragetechnik hier wahrscheinlich zielführender gewesen wäre. Eventuell lag es aber auch daran, dass er noch nicht viele Erfahrungen zum Thema sammeln konnte und ganz zu Beginn des Prozesses stand. Da es nur wenige Studienteilnehmende gab, war die Idee zunächst die Personen an möglichst verschiedenen Stationen im Berufswahlprozess abzuholen. Es zeigte sich, dass die Jugendlichen welche bereits etwas älter und fortgeschrittener im Berufswahlprozess waren den Verlauf besser reflektieren konnten und deshalb eine ausführlichere Informationsquelle darstellten. Gerade auch der Fakt, dass diese Jugendlichen das Realisierungsunterstützungsangebot bereits abgeschlossen hatten, führte im Nachhinein zu einem Vorteil bei der Datengewinnung. Insgesamt war die Stichprobe sicher zu klein um allgemeingültige Aussagen zu treffen. Im Nachhinein könnte man bei der kleinen Stichprobe trotzdem noch gezieltere Ergebnisse gewinnen, wenn jedes Interview nach der Durchführung sofort transkribiert würde und die Fragen aufgrund der Erkenntnisse bei der Transkription im Hinblick auf das folgende Interview ergänzt und angepasst würden. Das ist in diesem Forschungsprozess nicht in jedem Fall gelungen. Hinsichtlich der Stichprobe ist auch zu ergänzen, dass der Fokus noch mehr auf einen bestimmten Typen von Aufmerksamkeitsstörungen gelegt werden könnte und alle beim gleichen Realisierungsunterstützungsangebot teilnehmen würden. So könnten die Personen untereinander noch stärker verglichen werden. Die Auswertungsphase verlief angesichts der kleinen Stichprobe wiederum sehr effizient und es war erstaunlich wie viele Ergebnisse trotzdem über die vier Interviews hinweg gewonnen werden konnten. Als Fazit kann positiv hervorgehoben werden, dass der Forschungsprozess analog Reinders (2012) zeitplanmässig gut verlaufen ist. Die Basisphase und die grundlegenden Entscheidungen der Planungsphase waren bei Beginn der eigentlichen Forschungsphase weitgehend abgeschlossen. Das zeitliche Verhältnis zwischen Durchführungs- und Auswertungsphase war ebenso wie empfohlen mit einem Drittel zu zwei Drittel sehr gut.

Im Hinblick auf künftige Untersuchungen wäre es interessant zu sehen inwiefern sich die Erkenntnisse aus der vorliegenden Studie auf andere Störungsbilder (z.B. Autismus-Spektrumsstörungen) übertragen lässt. Weiter wurde in dieser Untersuchung der Fokus der Zusammenarbeit auf interne Realisierungsunterstützungsangebote des BIZ Bern gelegt. Allenfalls liesse sich durch einen Vergleich von internen und externen Angeboten weitere Rückschlüsse ziehen. Interessant wäre sicher auch ein Vergleich der Prozesse am Übergang zwischen Beratung und Realisierungsunterstützung mit anderen Berufsberatungsstellen.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2004). *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Brunsting, M. (2011). *Lernschwierigkeiten - Wie exekutive Funktionen helfen können: Grundlagen und Praxis für Pädagogik und Heilpädagogik* (2. Aufl.). Haupt.
- Dietrich, K. (2011). *Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom ADHS - die Einsamkeit in unserer Mitte*. Schattauer.
- Dreisiebner, G. (2019). Erklärungsansätze zur Berufswahl. In G. Dreisiebner (Hrsg.), *Berufsfindungsprozesse von Jugendlichen: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie* (S. 67–113). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27283-8_3
- Dresing, T., & Pehl, T. (2017). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (7. Aufl.). Eigenverlag.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2020). *f4transkript* (7.0.6) [Software] dr. dresing & pehl GmbH. <https://www.audiotranskription.de/f4>
- Düggeli, A. & Neuenschwander, M. P. (2015). Entscheidungsprozess und Passungswahrnehmung: Berufsbiografische Ankerpunkte im Lebenslauf. In K. Häfeli, M. P. Neuenschwander & S. Schumann (Hrsg.), *Beruflichen Passagen im Lebenslauf - Befunde zu beruflichen Übergängen und Verläufen in der Schweiz* (S. 219-242). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10094-0_9

- Egloff, E., & Jungo, D. (2015). Das Kooperationsmodell der Berufswahlvorbereitung. In R. Zihlmann & D. Jungo (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte der Berufswahlvorbereitung und der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen* (S. 127 – 145). SDBB Verlag.
- Egloff, E., & Jungo, D. (2020). *Berufswahltagbuch* (12. korr. Nachdr.). Schulverlag plus AG.
- Elpos Schweiz – ADHS Organisation (2015). *ADHS in der Schule*. elpos Schweiz.
- Fasching, H. & Niehaus, M. (2004). Berufsvorbereitung und berufliche Integration. In: B. Gasteiger-Klicpera & H. Julius (Hrsg.), *Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung*. Hogrefe-Verlag.
- Fuchs, C. (2005). *Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext: Kennzeichen - Bedingungen - Umsetzungsbeispiele*. Klinkhardt.
- Häfeli, K., Hofmann, C., & Schellenberg, C. (2014). Berufliche Integration für alle? Die Rolle der Sonderpädagogik bei der Berufsorientierung. In A. Ryter & D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration* (S. 135-146). hep Verlag ag.
- Hirschi, A. (2007). *Berufswahlbereitschaft von Jugendlichen: Inhalte, Entwicklung und Förderungsmöglichkeiten : content, development, and promotion possibilities*. Universität Zürich, Philosophische Fakultät. <https://doi.org/10.5167/UZH-163583>
- Hirschi, A. (2008). Kognitive Laufbahntheorien und ihre Anwendung in der beruflichen Beratung. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 9-43). LIT.
- Känel, M. (2016). Berufswahl bei Jugendlichen mit ADHS. In elpos Schweiz (Hrsg.), *ADHS in der Schule* (S. 69-74). Jundt und Partner.
- Kuckartz, U. (2010). Die Texte: Transkription, Vorbereitung und Import. In U. Kuckartz (Hrsg.), *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (S. 29–56). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6_2

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Hrsg.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (S. 101-127). John Wiley & Sons, Inc.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (1996). Social cognitive approach to career development: An overview. *Career Development Quarterly*, 44, 310-321.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Career choice and development* (4th ed) S. 255-311. Jossey-Bass.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Beltz Verlagsgruppe.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz Verlagsgruppe.
- Meile, F. (2020). Konzeption_Visualisierung_16.11.2020 [Projektskizze].
- Mombour, W., Schmidt, M. H., Schulte-Markwort, E., Remschmidt, H., Dilling, H., & Weltgesundheitsorganisation WHO (2015). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen ICD-10 Kapitel V (F) klinisch-diagnostische Leitlinien* (10., überarb. Aufl. unter Berücksichtigung der Änderungen entsprechend ICD-10-GM-2015). Hogrefe.
- Ratschinski, G. (2014). Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 27, 1-29.
<https://www.bwpat.de/ausgabe/27/ratschinski>
- Reimann-Höhn, U. (2016). *ADHS in der Pubertät*. Herder Verlag GmbH.
- Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1524/9783486717600>

- Schmidlin, S., & Kobelt, E. (2019). *Entwicklungs- und Koordinationsbedarf der kantonalen Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB): Studie*. Schweizerischer Dokumentenserver Bildung, SBFI. <http://edudoc.ch/record/206381>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Beltz.
- VERBI Software. (2019). MAXQDA 2020 [Software]. VERBI Software. <https://www.maxqda.de/>
- Wittchen, H.-U., Döpfner, M., Falkai, P., & American Psychiatric Association (2015). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5®* ([5. Fassung]). Hogrefe.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Campus.
- World Health Organization (2020). International statistical classification of diseases and related health problems (11th ed.). <https://icd.who.int/>

Anhang

Interviewleitfaden und Begleitprotokoll (Vorlage).....	53
Code-Matrix-Browser	60

Interviewleitfaden und Begleitprotokoll (Vorlage)

Leitfaden für Interviews

Interviewnummer	Name	Ort	Datum	Dauer
-----------------	------	-----	-------	-------

Vorbereitung + Einführung

- Befragte Person begrüßen und für die Teilnahme bedanken
- Um was geht es: **Wirkfaktoren zur Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen erkennen und einen Bezug zur Zusammenarbeit zwischen Berufsberatung und Coaching herstellen, Fokus auf Vorbereitung des Coachings in der Berufsberatung**
- Ziel des Interviews: **Wirkfaktoren zur Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen in der Beratung erkennen und verstärkt einsetzen können während der Vorbereitung auf ein Coaching**
- Zeitrahmen: je 45 min.
- **Freiwilligkeit betonen:** Wenn immer du etwas nicht tun willst, musst du selbstverständlich nicht. Du kannst das Interview jederzeit abbrechen, falls du dich dabei nicht wohl fühlst. Wichtig: Das hat selbstverständlich keine Nachteile oder Folgen!
- **Vertraulichkeit:** Das Interview wird aufgezeichnet, damit das Gespräch anschliessend verschriftlicht und ausgewertet werden kann. Deine Angaben sind natürlich vertraulich. Deine Aussagen werden anonymisiert und nicht mit deinem Namen veröffentlicht. Somit wird niemand ausser dir oder mir erfahren, was du in diesem Interview gesagt hast.

Einverständniserklärung mündlich erläutern und zur Unterzeichnung vorlegen: DATENSCHUTZ VERLANGT DIES!

- Hast du Fragen?

Material Vorbereitung + Einführung

- Einverständniserklärung

Interviewfragen

Nr.	Hauptkategorien (Wirkfaktoren SWE)	Detailfragen	Zielsetzung
1	Eigene Erfahrungen und Erfolgserlebnisse	<p>1 a) Welche positiven Erfahrungen hast du im Coaching gemacht?</p> <p>1 b) Was konntest du im Coaching alles erreichen?</p> <p>1 c) Was für Fortschritte hast du im Coaching genau gemacht?</p> <p>1 d) Wer war für diese Fortschritte deiner Meinung nach verantwortlich?</p> <p>1 e) Was denkst du, wieviel hast du selber zu deinem Erfolg im Coaching beigetragen (nichts/wenig/etwas/viel/sehr viel)?</p>	<p>Feststellen ob und welche positiven Erfahrungen im Coaching aufgetaucht sind.</p> <p>Erkennen ob und welche Fortschritte der/die Jugendliche nach eigenem Empfinden gemacht hat im Coaching...</p> <p>...und wie diese Erfolgserlebnisse attribuiert werden.</p>
2	Persönliche Nahziele	2 a) Welche(s) Ziel(e) hast du dir selber vor dem Coaching gesetzt?	Herausfinden ob es eine konkrete persönliche Zielsetzung im Hinblick auf das Coaching gab...

	<p>2 b) Wie motiviert warst du vor dem Coaching dein(e) Ziel(e) zu erreichen?</p> <p>2 c) Wie sicher warst du dir vor dem Coaching auf einer Skala von 1 bis 10, dass du dein(e) Ziel(e) erreichen kannst?</p>	<p>...und wie motiviert der/die Jugendliche war diese(s) zu erreichen.</p> <p>Selbstwirksamkeitserwartung vor dem Coaching einschätzen. Einen Bezug zur Art der Zielformulierung schaffen.</p>
3 Anstrengungsgrad Zielerreichung	<p>3 a) War es anstrengend dein(e) Ziel(e) zu erreichen?</p> <p><i>Zusatzfrage falls es anstrengend war:</i> 3 b) Falls es anstrengend war das/die Ziel(e) zu erreichen, wie stolz bist du auf einer Skala von 1 bis 10, dass du das Ziel erreicht hast?</p>	<p>Einschätzung des subjektiven Anstrengungsgrads welcher mit der Zielerreichung verknüpft wurde.</p> <p>Herausfinden ob sich der subjektive empfundene Anstrengungsgrad zusätzlich positiv auf die Selbstwirksamkeit auswirkt.</p>
4 Stellvertretende Erfahrungen durch Modelllernen (an möglichst ähnlichen Vorbildern)	<p>4 a) Gibt es Personen in deinem Umfeld (z.B. Freunde, Familie, Schule, BIZ) welche deiner Meinung nach bereits eine ähnliche Aufgabe erfolgreich gemeistert haben?</p> <p><i>Zusatzfrage wenn ja:</i> 4 b) Wenn ja, welche waren dies und welche Gemeinsamkeiten hat diese Person mit dir selber?</p>	<p>Evaluieren ob es überhaupt zu Modelllernen kam.</p> <p>Ähnlichkeitsgrad der Vorbilder festhalten.</p>

	<p><i>Zusatzfrage falls Gemeinsamkeiten bestehen:</i></p> <p>4 c) Dadurch, dass diese Person ein ähnliches Ziel erreicht hat wie du, hattest du eher das Gefühl «Ich kann das auch schaffen»?</p>	Falls ja, erkennen ob dies einen positiven Einfluss auf die Motivation zur Zielerreichung hatte und den Bezug zur Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen herstellen.
5 Verbale Ermutigung und Feedback von anderen	<p>5 a) Hat deine Coachingperson oder eine andere Person in deinem Umfeld dich zwischendurch ermutigt, dass du dein Ziel erreichen wirst?</p> <p>5 b) Hat deine Coachingperson oder eine andere Person in deinem Umfeld jeweils Rückmeldung gegeben über die Aufgaben welche du mit ihr/ihm gemacht hast?</p> <p><i>Zusatzfragen wenn ja:</i></p> <p>5 c) Wenn ja, waren das eher positive oder eher negative Rückmeldungen?</p> <p>5 d) Haben dich diese Ermutigungen und das Feedback darin bestärkt, dass du dein(e) Ziel(e) erreichen kannst?</p>	<p>Sind verbale Ermutigungen und Feedback aufgetaucht/eingesetzt/bemerkt worden?</p> <p>Welche Arten von Rückmeldungen sind getätigt worden?</p> <p>Kann ein positiver Zusammenhang zwischen den Ermutigungen und dem Feedback und den Selbstwirksamkeitserwartungen gefunden werden.</p>

6 Physiologische Zustände und Affektaktivierung	<p>6 a) Hast du vor oder während dem Coaching körperlichen Empfindungen (wie z.B. Herzrasen, schnelleres Atmen, schwitzige Hände) verspürt?</p> <p><i>Zusatzfrage falls ja:</i></p> <p>6 b) Wie haben diese körperlichen Empfindungen deine Überzeugung beeinflusst, dass du dein(e) Ziel(e) erreichen kannst?</p>	<p>Feststellen ob und in welcher Form körperliche Empfindungen aufgetreten sind.</p> <p>Überprüfen ob ein Zusammenhang zwischen körperlichen Empfindungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen gefunden werden kann.</p>
	<p>6 c) Hast du in der Beratung vor dem Coaching und/oder während dem Coaching Gefühlszustände (wie z.B. Angst, Vorfreude, Stolz) verspürt?</p> <p><i>Zusatzfrage falls ja:</i></p> <p>6 d) Wie haben diese Gefühle deine Überzeugung beeinflusst, dass du dein Ziel erreichen kannst?</p> <p>6 e) Waren in der Beratung und/oder im Coaching körperliche und emotionale Empfindungen zu irgendeinem Zeitpunkt ein Thema?</p>	<p>Feststellen welche Gefühlszustände aufgetreten sind und in welcher Form.</p> <p>Überprüfen ob ein Zusammenhang zwischen emotionalen Empfindungen und Selbstwirksamkeitserwartungen gefunden werden kann. Hat Affektaktivierung stattgefunden?</p>
7 Weitere Wirkfaktoren	<p>7 a) Was würde dir noch helfen, dass du das Gefühl hast, ich kann meine Ziele selber erreichen?</p>	<p>Weitere Wirkfaktoren erkennen welche nicht in die oben genannten</p>

	<p>7 b) Gab es Situationen vor dem Coaching in der Beratung welche dein Gefühl gestärkt haben, dass du dein Ziel erreichen kannst?</p> <p>7 c) Gab es Situationen während dem Coaching welche dein Gefühl gestärkt haben, dass du dein(e) Ziel (e) erreichen kannst?</p>	Kategorien eingeteilt werden können.
8 Ausblick auf die Zukunft	<p>8 a) Welche nächsten Schritte hast du nun geplant?</p> <p>8b) Wo brauchst du diesbezüglich noch Unterstützung?</p> <p>8c) Was ist dein nächstes Ziel welches du nach dem Coaching in Angriff nehmen möchtest?</p>	Nachhaltige Wirkung erkennen, ist der/die Jugendliche motiviert weiter daran zu arbeiten, inwiefern traut er/sie sich das selber zu (SWE mit Blick auf die Zukunft)? Gibt es Bedarf an weiterer Unterstützung?

Nachbereitung

- Besonderheiten der Befragungssituation und persönlichen Eindruck von der befragten Person nach dem Interview auf entsprechendem Protokoll (siehe Beilage Interviewprotokoll) festhalten

Material Interview

- 2 Aufnahmegeräte (Ersatzgerät!)
- Kopien Nachbereitung Interview

Begleitprotokoll Interview

Interviewnr.	InterviewerIn	Datum/Zeit	Dauer
	Regula Oppliger		

Befragte / Befragter

Name, Vorname:

Weitere Informationen

- 1) Ort, Räumlichkeit: evtl. Angaben zum Kontaktweg:
- 2) Teilnahmemotivation:
- 3) Interviewatmosphäre:
- 4) Stichworte zur personalen Beziehung:
- 5) Interaktion im Interview:
- 6) Schwierige Passagen:

Code-Matrix-Browser

Codesystem	TranskriptP1 160747-111220	TranskriptP2 172845-111820	TranskriptP3 152234-112520	TranskriptP4 093435-120420	SUMME
🔍 Ausblick und Nachhaltigkeit SWE	•	•	•	•	5
🔍 Weitere Wirkfaktoren					0
🔍 Begleitung während RUA durch BB				•	2
🔍 Thematisierung SWE vor RUA				•	2
🔍 Professionalität Bezugsperson	•				2
🔍 In Aktion treten	•			•	2
🔍 Vision Zielerreichung	•				1
🔍 Beziehung zu Bezugsperson RUA	•			•	3
🔍 Infos zu Inhalt und Ablauf RUA			•		1
🔍 Selbstfindung und Interessenklärung	•				1
🔍 Physiologische Zustände und Affektaktivierung		•	•	•	3
🔍 Affektaktivierung	•	•	•	•	7
🔍 Wirkung auf SWE	•	•	•	•	8
🔍 Affekte	•	•	•	•	4
🔍 Physiologische Empfindungen	•	•	•	•	4
🔍 Verbale Ermutigung und Feedback					0
🔍 Wirkung auf SWE	•	•	•	•	5
🔍 Feedback	•	•	•	•	4
🔍 Verbale Ermutigung	•	•	•	•	5
🔍 Stellvertretende Erfahrungen durch Moderator	•	•	•	•	4
🔍 Ähnlichkeitsgrad Vorbilder	•			•	4
🔍 Anstrengungsgrad Zielerreichung	•	•	•	•	4
🔍 Wirkung auf SWE				•	1
🔍 Persönliche Nahziele				•	1
🔍 SWE vor RUA	•	•	•	•	5
🔍 Motivation Zielerreichung	•	•	•	•	5
🔍 Persönliche Zieldefinition	•	•	•	•	6
🔍 Eigene Erfahrungen und Erfolgserlebnis					0
🔍 Internale Erfolgsattribution	•	•	•	•	7
🔍 Erfolgserlebnisse	•	•	•	•	10
🔍 Positive Erfahrungen	•	•	•	•	4
Σ SUMME	29	22	25	30	106